

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2006 году

2023 / ТОМ 16 / №2

ISSN 2073-0861

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология

Знаков В.В.

Психология возможного и возможностное мышление 5

Щебланова Е.И.

Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке 23

Юров И.А.

Системно-комплексная парадигма отечественной психологии 36

Педагогическая психология

Собкин В.С., Калашникова Е.А.

Жизненная позиция матерей и отцов учащихся начальной, основной и старшей школы 50

Данилова Е.Е.

Представления учащихся раннего юношеского возраста о современных мужчинах и женщинах 72

Усова Л.Е., Григорьева А.А.

Теоретический анализ современных исследований развития представлений о смерти в подростковом возрасте 94

Социальная психология

Мельникова О.Т., Нестерова Е.М.

Сравнительный анализ дизайнов смешанных методов в контексте социально-психологических исследований 107

Толочек В.А.

Предформы социальных образований людей: латентные группы как феномен . . 127

CONTENTS

General psychology

Znakov V.V. Psychology of the possible and possibilistic thinking	5
Shcheblanova E.I. Concepts and models of intellectual giftedness in children: world trends and prospects in the XXI century	23
Yurov I.A. System-complex paradigm of domestic psychology	36

Pedagogical psychology

Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Life position of mothers and fathers of primary, secondary and high school students ..	50
Danilova E.E. Mid and late teen students' representations about modern men and women	72
Usova L.E., Grigorieva A.G. Theoretical analysis of modern research on the development of attitude to death in adolescence	94

Social psychology

Melnikova O.T., Nesterova E.M. Comparative analysis of mixed methods designs in the context of socio-psychological research	107
Tolochek V.A. Preforms of social formations of people: latent groups as a phenomenon	127

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-9>

УДК 159.9.01

Психология возможного и возможностное мышление

В.В. Знаков

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Статья посвящена психологическому анализу новой для психологии возможного проблемы — возможностного мышления. Обосновано, что если классическая психология была направлена в прошлое, ориентирована на выявление связей прошлого опыта с текущим поведением, то креативный творческий потенциал психологии возможного заключается в том, что очень значительная ее часть устремлена в неизвестное неопределенное будущее. С точки зрения современной методологии научного познания, исследования в психологии возможного основаны на возможностном мышлении, включающем контрфактические рассуждения и интуитивную прозорливость.

Цель исследования: проанализировать теоретико-методологические основания возможностного мышления, основанного на контрфактических рассуждениях и интуитивной прозорливости.

Результаты. Осуществлен аналитический обзор исследований в области контрфактического мышления и интуитивной прозорливости. Выделены два главных направления исследований возможного — когнитивное и социокультурное. Когнитивное направление исследований отражает стремление ученых соотносить и сравнивать реальное положение дел с потенциально допустимым и потому возможным. Социокультурный подход имеет дело с возможным в такой реальности, в которой факты не являются однозначно «объективными», потому что зависят от мнений, установок, ценностей, норм людей. Социокультурное понимание мира человека основано на анализе не только действительного мира, но и отношения к нему возможных миров.

Выводы. Возможностное мышление не структурно-содержательно, а функционально. Оно актуализируется тогда, когда без направленности на варианты изменения познавательной или коммуникативной ситуации нельзя понять ее наличное состояние, а также потенциал возможного развития. Значимыми компонентами возможностного мышления являются контрфактические рассуждения и интуитивная прозорливость. Использование такого мышления дает познающему субъекту возможность глубоко и полно анализировать не только наличную познаваемую ситуацию, но и возможные прошлые и будущие варианты ее изменения.

Ключевые слова: возможное, возможностное, контрфактические рассуждения, интуитивная прозорливость.

Для цитирования: Знаков В.В. Психология возможного и возможностное мышление // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 5–22. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-9>



GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-9>

Psychology of the possible and possibilistic thinking

Viktor V. Znakov

Institute of psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The article is devoted to the psychological analysis of a new problem for the psychology of a possible — possibilistic thinking. It is substantiated that if classical psychology was directed to the past, focused on identifying the connections of past experience with current behavior, then the creative potential of the psychology of the possible lies in the fact that a very significant part of it is directed towards an unknown indefinite future. In the perspective of modern methodology of scientific knowledge, research in the psychology of the possible is based on the possibilistic thinking, including counterfactual reasoning and intuitive insight.

The objective of the study: to analyze the theoretical and methodological foundations of possibilistic thinking based on counterfactual reasoning and intuitive insight.

Results. The article presents an analytical review of research in the field of counterfactual thinking and serendipity. Two main areas of research into the possible are identified — cognitive and sociocultural. The cognitive direction of research reflects the desire of scientists to correlate and compare the real situation with the potentially acceptable and therefore possible. The sociocultural approach deals with the possible in a reality in which facts are not uniquely “objective”, because they depend on the opinions, attitudes, values, and norms of people. The sociocultural understanding of the human world is based on the analysis not only of the actual world, but also of the relation of possible worlds to it.

Conclusions. Possibilistic thinking is not structural and meaningful, but functional. It is actualized when, without focusing on options for changing the cognitive or communicative situation, it is impossible to understand its current state, as well as the potential for possible development. Significant components of possibilistic thinking are counterfactual reasoning and intuitive insight. The use of such thinking gives the cognizing subject an opportunity to deeply and fully analyze not only the current cognizable situation, but also possible past and future options for changing it.

Keywords: possible, possibilistic, counterfactual reasoning, intuitive insight, serendipity.

For citation: Znakov, V.V. (2023). Psychology of the possible and possibilistic thinking. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (16), 5–22. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-9>

Возможное как фактическое и как воображаемое

Современная психология остро нуждается в концепциях, которые непротиворечиво объединяют в себе научные представления о понимании учеными самых разных областей мира человека. Одним из таких интегративных направлений

научных исследований является психология возможного. Классическая психология была построена на анализе прошлых знаний, опыта в познании и поведении. В многочисленных исследованиях, в которых все мы принимали участие, было получено множество интересных и полезных результатов. Например, стало ясно, что антиципация всегда «предполагает необходимую подготовленность последующих стадий развития предыдущими» (Сергиенко, 2019, с. 355). Сегодня мы знаем, что согласно мнемическому условию понимания человек понимает только то, что он может соотнести со своими знаниями, прошлым опытом; совершенно неизвестное не может быть понятным (Знаков, 2005). Упрощая, можно сказать, что практически вся классическая психология была направлена в прошлое, ориентирована на выявление связей прошлого опыта с текущим поведением. А креативный творческий потенциал психологии возможного заключается в том, что очень значительная ее часть устремлена в неизвестное неопределенное будущее.

Сегодня ясно видны две главных перспективы исследований возможного — когнитивная и социокультурная (Glăveanu, 2018). *Когнитивное* направление исследований отражает стремление ученых соотносить и сравнивать реальное положение дел (например, в истории государства) с потенциально допустимым и потому возможным. *Социокультурный* подход имеет дело с возможным в такой реальности, в которой факты не являются однозначно «объективными», потому что зависят от мнений, установок, ценностей, норм людей. Особенно отчетливо это проявляется в психологии морали (Byrne, 2017). Основанием таких нормативных представлений является категория долженствования. В этом контексте ученые отмечают, что психологические исследования должны генерировать возможное будущее — «не для того, чтобы осветить то, что есть, а чтобы создать то, что должно стать» (Gergen, 2015, p. 294). Основными при этом являются умственные действия, направленные на сопоставление наличного с должным. Современная психология возможного возникла и развивается как новое направление исследований понимания, а понимание — это всегда процесс и результат сопоставления существующего с должным (Знаков, 2005).

Социокультурное понимание мира человека основано на анализе не только действительного мира, но и отношения к нему возможных миров: «Идеология как форма создания мира действительно необходима для более глубокого анализа социальной и политической жизни. Она также очень четко показывает силу возможных миров по отношению к реальным. Даже когда материальные условия схожи, то, как они воспринимаются и интерпретируются, приводит отдельных людей и целые сообщества к различным выводам, различным убеждениям и различным направлениям действий. В конечном счете, без понимания института воображения общества мы не сможем понять, каким оно является, почему и как оно трансформируется. Последний пункт важен, когда речь идет о социальных изменениях и, в частности, о политическом искусстве и творческой активности. В этих контекстах не только различные группы людей, движимые разными целями, стремятся влиять друг на друга и формировать общество; на первый план выходят их различные взгляды на то, что представляет собой общество и, что самое главное, каким оно могло бы быть. И снова возможные миры возникают на основе конституирования “реальных”, реагируют на них, а также управляют ими» (Glăveanu, 2018, p. 521).

Жизнь состоит не только из свершившихся и происходящих сейчас событий: большую роль в осмыслении человеческого бытия играет несбывшееся, но возможное. Рассуждая о соотношении реального и возможного сюжетов романа «Евгений Онегин», об этом методологически точно пишет С.Г. Бочаров: «Герои больше своей судьбы, и несбывшееся между ними — это тоже какая-то особая и ценная реальность. И это несбывшееся тоже входит в смысловой итог романа» (Бочаров, 1999, с. 41). Возможность не только в творческом мире Пушкина, но и вообще в человеческом бытии всегда дополняет ту реальность, которая осуществляется. «Возможность не мечта. Возможность не иллюзия. Она не есть нечто, что только мыслится. Возможность существует, хотя и особым образом: философия знает это уже с Аристотеля, писавшего о существующем в возможности» (там же, с. 23).

Человеческое бытие состоит из известного и неизвестного: нашей памяти о свершившихся фактах и предчувствия скрытой реальности, воплощенной в осмыслении ожидаемых возможностей. Ожидаемое возможное расширяет представление познающего субъекта о действительном: «Роль возможного не в точном содержании, а в привнесенном ощущении *альтернативности бытия*» (Мартынова, 2004, с. 38). В коммуникации «принципиальное отличие возможностей, зарождающихся в динамически разворачивающемся высказывании, и возможностей, представленных в высказывании относительно завершеном, можно сформулировать так: в первом случае это то, что “может быть” (актуально), во втором — то, что “могло бы быть” (не состоялось)» (там же, с. 39).

Современная психология возможного включает две группы феноменов. На одном полюсе фокуса внимания психологов находится адаптивное возможное, основанное на прошлом опыте. На противоположном — невозможное как преадаптивный феномен, понимание событий, ситуаций, причинно не связанных с онтогенезом субъекта: знание о них нередко полностью противоречит его опыту. Связующим звеном, своеобразным мостом между ретроспективным возможным и непредсказуемым невозможным является фундаментальное научное положение А.В. Брушлинского об искомом в мышлении человека — прогнозировании изначально неизвестного при решении задачи (Брушлинский, 2006). Еще одним мостом, связующим звеном между двумя типами возможного, между адаптивным возможным и преадаптивным невозможным, в психологии личности является феномен «возникающего» (Костромина, Гришина, 2021).

Основания психологии возможного следует искать в исследованиях, проводимых в четырех научных направлениях, детальный анализ которых осуществлен в монографии (Знаков, 2022): в философии возможного; в историко-эволюционной концепции преадаптации к неопределенности; в исследованиях применения принципа необходимого разнообразия в науках о природе и обществе; в реализации научных представлений о неопределенности мира человека и исследованиях возможностного мышления.

Во многих познавательных и коммуникативных ситуациях неопределенность присуща самой познаваемой и обсуждаемой реальности, в этом случае ученые говорят о ней как об онтологической категории. Неопределенность может также оказаться следствием недостаточности знаний или ценностно-нормативных представлений понимающего субъекта — это гносеологический аспект проблемы. В мире человека неопределенность неизбежна, она связана со сложностью, стоха-

стическим характером исследуемых процессов и внутренне присуща, в частности, постановке диагноза и прогнозированию исходов лечения. Попытки преодолеть ее врачом или пациентом могут быть *только безуспешными*. Вместо этого необходимо научиться справляться с неопределенностью, научиться жить с осознанием ее неизбежности и закономерности — неопределенность внутренне присуща самой жизни. Отсюда простой вывод: будущее нельзя понять, основываясь только на прошлых знаниях, нужно применять *возможностное мышление*, которое анализирует разные варианты возможного и фактически ищет альтернативы самому себе. Чем больше альтернатив понимаемого выявляет субъект, тем полнее он понимает то, что пытается осмыслить.

Цель статьи — проанализировать теоретико-методологические основания возможностного мышления, основанного на контрфактических рассуждениях и интуитивной прозорливости.

Возможностное мышление

Изучая какую-либо ситуацию, ученый должен задавать вопросы не только о ее действительном состоянии, но и о том, что привело к тому, что она стала такой, может ли она быть другой и может ли она измениться? Чем больше способов возможного существования ситуации выявляет познающий субъект, тем полнее и глубже он ее понимает. Человек всегда думает не только о том, кто он в настоящем: в любое время он учитывает будущее, ориентируется на множество возможных ситуаций и состояний, в которых может оказаться.

Возможностное мышление направлено на оспаривание познающим субъектом своих же мыслей о понимаемом предмете, превращение знания о нем в конструктивное незнание. М. Фуко и теоретически, и практически анализировал феномен возможностного мышления, отвечая на вопрос «До какого предела можно мыслить иначе, чем мыслим мы?». Он писал: «Но что же представляет собой сегодня философия — я хочу сказать, философская деятельность, — если она не является критической работой мысли над самой собой? Если она не есть попытка узнать на опыте, как и до какого предела возможно мыслить иначе, вместо того чтобы заниматься легитимацией того, что мы уже знаем? В философском дискурсе всегда есть нечто смехотворное, когда он хочет извне навязывать непреложные законы другим, указывать другим, где находится их истина и как ее обрести, или самодовольно берется рассудить все их дела в наивной позитивности; но исследовать, что в его собственном мышлении может быть изменено благодаря упражнению, в которое он превращает чужое для него знание — здесь философский дискурс в своем праве» (Фуко, 2004, с. 14–15). «Мыслить иначе» значит критически переосмысливать свою интеллектуальную позицию, приобретая знания о скрытом и неизведанном как о подлинном.

Позднее М.Н. Эпштейн, высказывая сходную точку зрения, говорил о том, что для него высшую интеллектуальную ценность имеют не самоочевидные, а наименее очевидные, странные утверждения: «Однако для меня высшую интеллектуальную ценность имеют не самоочевидные, а наименее очевидные, “странные” утверждения и вообще категория «странного» (ее можно связать с “остранением” В. Шкловского и тезисом Аристотеля, что философия рождается из удивления). Ее

можно определить как “наименее вероятное суждение”. Для меня важно писать, думать и говорить вещи, которые кажутся наименее вероятными, и при этом как можно более строго их обосновывать. Выявлять логику их “странности”. Делать очевидным далеко не очевидное» (Homo scriptor, 2020, с. 565). Развивая эту линию рассуждений и называя ее «удовольствием мыслить иначе», российский философ Ф.И. Гиренок подчеркивает, что сущность такого способа мышления проявляется в смещении взора мыслителя с оснований на границы, пределы возможного (Гиренок, 2021, с. 8).

Возможностное мышление сегодня уже не является «игрой разума», изоциренным способом рассуждений небольшой группы интеллектуалов, оно проявляется в самых разных сферах человеческого бытия. Вот каковы его проявления в журналистике: «Репортеры бывают двух видов. Серьезные, занимающиеся журналистским расследованием, например, для Washington Post или Wall Street Journal, обычно обзванивают несколько ученых, не связанных с исследованием, и узнают их точку зрения. Они ищут мнение, идущее вразрез с тем, что было опубликовано в репортаже. Но другие (и их большинство) полагают, что их главная задача — пересказать статью своими словами» (Левитин, 2018, с. 168). В этом контексте уместно напомнить, что в компании Apple со времен ее основателя С. Джобса лозунг «Мыслить иначе» был одним из главных принципов и рекламных роликов. И, возможно, именно эта мировоззренческая позиция определила коммерческий успех компании.

С психологической точки зрения, возможностное мышление является не структурно-содержательным понятием, как наглядно-образное или наглядно-действенное мышление, а функциональным. Это значит, что оно актуализируется тогда, когда без направленности на варианты развития познавательной или коммуникативной ситуации нельзя понять и ее наличное состояние, и потенциал возможного развития. И тогда даже внешние обстоятельства подталкивают познающего субъекта к переходу от анализа действительного к изучению возможного будущего. Примером может служить лозунг одного из научных семинаров по форсайту: «Нельзя спрашивать, как это происходит, надо спрашивать, как это может происходить».

А. Крафт, которая ввела это понятие в психологическую науку, пишет: «Задавая вопрос “что, если”, мы осуществляем переход от “что есть” к “что я/мы можем с этим сделать”. Этот ключевой пункт творчества и есть то, что я называю возможностным мышлением» (Craft, 2015, p. 177). В последнее время в западной психологии начинают появляться публикации, посвященные анализу этого феномена (Craft et al., 2013). В них подчеркивается несводимость возможностного мышления к когнитивным процессам, подчеркивается интегративность его когнитивных и социокультурных составляющих: «Возможностное мышление (possibility thinking) не только шире, чем понятие проспекции, но и, несмотря на использование термина “мышление”, не сводит возможное к ментальным процессам. Фактически, оно рассматривает его как воплощенный процесс переживания мира, характеризующийся постановкой вопросов, игрой, погружением и воображением, самоопределением и риском. Возможностное мышление также, по определению, является социальным феноменом, поскольку оно может быть подкреплено только социальным взаимодействием и использованием культуры. Эти предпосылки являются общими для

социокультурных теорий разума, творчества, воображения, образования и общества» (Glăveanu, 2018, p. 526).

Обращение психологов к исследованию феномена возможностного мышления побуждает их ответить на фундаментальный вопрос: «А зачем, познавая мир, субъект должен выдвигать гипотезы, рассматривать не только действительное положение дел, но и возможные его варианты?». Один ответ на него заключается в том, что анализировать разные стороны познаваемой ситуации необходимо для смыслообразования, более глубокого ее понимания. Другой ответ на вопрос содержится в различении возможного и возможностного. Категория и феномен «возможностного» отличается от «возможного» (Эпштейн, 2001). Возможное — это то, что реально может произойти (пожар, отпуск, болезнь) или могло быть (рождение дочери, а не сына; студенческая жизнь в Томске, а не в Москве; победа, а не поражение в спортивных соревнованиях). Возможностное — относится не к фактам действительности, а к разным фокусам их рассмотрения, точкам зрения на них. Можно сказать, что возможное это онтология познания, а возможностное — гносеология.

В семантическое поле «возможного» входит не только будущее, то, что прогнозируется, но и ретроспективное прошлое. Н.Е. Харламенкова, опираясь на идеи Е.П. Никитина, анализирует ретросказание как общую стратегию обращения к прошлому. Ретросказание представляет собой процесс восстановления прошлого по неполным данным: «Ретроспективная активность основана на принципе обратимости и предполагает возвращение к истокам, которое совершается с определенной целью. Цель эта состоит в «пересмотре» своего опыта, в стремлении обнаружить в нем дополнительные возможности, либо, наоборот, в желании оправдать свои неудачи ссылками на негативные переживания. Из этого следует, что ретросказание может проявляться в виде разных психологических механизмов и не обязательно характеризует активность человека только как субъекта жизненного пути. В несубъектных формах активности преобладают эмоциональные механизмы, интуитивные переживания и озарения, которые тем не менее могут явиться основой ретросказания, построенного на когнитивной переоценке прошлого» (Журавлев, Харламенкова, 2018, с. 284–285).

Различение возможного и возможностного является важным в современной методологии научного познания. В частности, физики, придерживающиеся многомировой интерпретации квантовой механики Х. Эверетта, говорят о том, что никаких многих классических миров «как миров физических, реальных, на самом деле вообще нет. Есть только один физический мир, это мир квантовый, и он находится в состоянии суперпозиции. Просто каждая компонента суперпозиции, взятая в отдельности от остальных, представляет картину того, что наше сознание могло бы воспринимать как картину классического мира, а разным компонентам суперпозиции соответствуют картины разных классических миров. То, что мы называем «классическим (эвереттовским) миром», является только одной «классической проекцией» состояния квантового мира. Эти различные проекции создаются сознанием наблюдателя (осознаются субъективно), в то время как сам квантовый мир существует объективно, независимо от какого бы то ни было наблюдателя» (Менский, 2011, с. 98). Проекции — это возможностные характеристики познания квантовой реальности.

Применение категории возможностного мышления существенно расширяет и обогащает наши представления о мыслительной деятельности человека, потому что, применяя его, познающий субъект начинает анализировать не только факты, но и целый спектр скрываемых за ними возможностей. Контрфактические аргументы открывают перед людьми возможности, которые без них были бы проигнорированы. С этой точки зрения, «мышление есть не что иное, как движение сквозь действительность к скрытым в ней возможностям, так что сам действительный мир в свете мышления становится лишь *одним из возможных*, о котором мы получаем право вопрошать философски лишь потому, что он *мог бы быть другим*» (Эпштейн, 2001, с. 70).

Контрфактическое мышление

Контрфактическое мышление является такой разновидностью возможностного мышления, которое направлено на поиск альтернатив реальному, состоявшемуся прошлому: какой сегодня была бы Россия, если бы на выборах Президента РФ в 1996 г. победил Г.А. Зюганов? «Главная особенность контрфактуалов заключается в том, что они являются ментальными имитациями различных вариантов того, что могло бы произойти в прошлом» (Карпенко, 2017, с. 98). Контрфактическое мышление представляет собой ментальное представление того, каким бы был мир сейчас, если бы в прошлом все было иначе (Rafetseder, Perner, 2014): если бы я не заинтересовался психологией возможного, то не написал бы эту статью. Отличительной особенностью контрфактического мышления является «расширение действительного мира посредством представления или воображения того, что могло бы быть» (Карпенко, 2017, с. 106).

При этом надо иметь в виду, что в русскоязычных публикациях наблюдается смешение понятий «контрфакт» как отрицание действительно произошедшего и «контрфактуал», характеризующее вытекающий отсюда способ рассуждений. Обычно смешение обусловлено буквальным переводом английского слова “counterfactual”, поэтому я при анализе контрфактического мышления буду исходить из семантического тождества этих понятий

Контрфактический метод отрицания заключается в стремлении ученых представить мир иным, отличающимся от действительного. Общенаучным методологическим основанием контрфактического способа рассуждений является теория возможных миров, в наиболее ясном и полном виде описанная Д.К. Льюисом (Lewis, 1986). Сегодня методический прием отрицания фактического, реального положения дел для более глубокого и полного понимания познаваемого используется в разных науках: истории (Ткаченко, 2014), политологии (Tetlock, Belkin, 1996), культурологии (Chen et al., 2006), литературоведении (Мартынова, 2004), философии (Бестужев-Лада, 1997), психологии (Щербаков, Хабиров, 2018). Находит он применение и в практике, например, генетического консультирования: «Контрфактуалы помогают врачу при обсуждении диагноза обозначить возможные медицинские риски и набросать план того, как их избежать. Сам пациент также будет использовать контрфактуальные высказывания, спрашивая врача о своих возможных ошибках — в будущем или прошлом» (Лаврентьева, 2022, с. 11). На контрфактических рассуждениях основано мышление людей, работающих в по-

жарной инспекции: они обязаны предвидеть, что может случиться, если на предприятии отсутствуют средства пожарной автоматики, оповещения, сигнализации, пожаротушения, дымоудаления.

Существенный научный вклад в развитие представлений об альтернативном контрфактическом мышлении вносят историки. В исторической науке сегодня существует междисциплинарное направление контрфактических исследований, «в рамках которого изучается потенциальное прошлое, выраженное в различных альтернативах» (Нехамкин, 2011, с. 102). С точки зрения понимания психологической сути контрфактического мышления, важной является классификация разных, функционально дополняющих друг друга видов возможного: «выдвижение альтернативных гипотез (альтернативная история); создание сценариев (виртуальная история); проверка степени их истинности (экспериментальная история)» (там же). В альтернативной истории выделяются два уровня: персоналистский и событийный. На личностном уровне используются приемы продления срока жизни исторических персонажей (если бы М.И. Кутузов дожил до 1814 г., то он участвовал бы во взятии Парижа); удаления реально существовавших личностей из исторического процесса (если бы Сталин умер в 1940 г., то мировые события развивались бы в ином направлении); приписывание личности иных, отличных от действительных действий (в 1940 г. Гитлер планировал проведение десантной операции на Британские острова, но отказался от нее). На событийном уровне историки мысленно удаляют реальные события (В.О. Ключевский, считая восстание декабристов 1825 г. исторической случайностью, пытался ответить на вопрос: что было бы, если бы оно не случилось?); изменяют итоги реальных событий (каким был бы сегодня мир, если бы Германия выиграла Вторую мировую войну?); переносят реальные события на временной шкале (фашистский фельдмаршал В. Кейтель полагал, что если бы война с СССР была начата не в июне, а, как планировалось, в апреле 1941 г., то победа под Москвой была бы гарантирована: влияние на такой исход оказали бы отсутствие морозов, лучшее состояние дорог и т.п.). Несомненный интерес для психологов представляет разделение предположений «если бы...» на реально возможные и нереальные, которые при любых условиях не могли реализоваться (Нехамкин, 2011).

В политологии контрфактические рассуждения являются важным методом научного познания. Ф. Тетлок и А. Белкин отмечают, что политики постоянно используют контрфактические рассуждения, создавая мысленные представления о том, как другие отреагируют на тот или иной шаг, и принимая решения на основе таких моделей возможного будущего. При этом возникают типичные психологические проблемы. Одна из них — мотивационная природа предубеждений, возникающих у людей при оценке утверждений о правдоподобном положении дел, т.е. о возможных мирах. Другая проблема — необходимость выяснения когнитивных оснований истинности таких утверждений: очевидно, что контрфакты, лишённые проверяемых последствий в реальном мире, оставляют нас в гипотетических мирах, созданных нами самими. Ещё одна психологическая проблема возникает при воспоминании о приверженности людей к соблюдению норм и сохранению привычного положения дел. Например, люди генерируют больше мыслей «если бы», узнав, что жертва дорожно-транспортного происшествия отклонилась от своего привычного маршрута в офис: легче объяснить несчастные случаи, пред-

ставляющие собой отклонения от привычного порядка. Отступления от нормы или статус-кво действительно порождают активные контрфактические рассуждения. В политике это принимает форму обсуждения возможных революций, смены лидера, убийства политических деятелей. На основании обсуждения этих проблем Ф. Тетлок и А. Белкин делают обобщенный вывод о том, что контрфакты — не пустые упражнения в фантастике, они являются полезным корректором простых детерминистических форм теории. Контрфакты заставляют ученых отказаться от детерминизма, признав роль случайности, того, что изменение хода политических событий не поддается описанию с помощью простых детерминистских моделей (Tetlock, Belkin, 1996, p. 8).

Психологические исследования контрфактического мышления разнообразны и интересны. Различаются два вида такого мышления: «Контрфактуальные суждения могут описывать альтернативные обстоятельства, которые оцениваются либо как более привлекательные, чем действительность (повышающие), либо как более пагубные по сравнению с ней (понижающие)» (Рёзе, 2012, с. 244). Исследования показывают, что, рассуждая, человек чаще прибегает к использованию повышающих контрфактических суждений, чем понижающих. Например, пациенты с раком молочной железы умеют конструировать приемлемые для них альтернативы перед лицом кризисов со здоровьем, находя и сравнивая себя с теми, у кого состояние еще хуже: «Женщина, которой удастся избежать мастэктомии, представляет себе женщину с одиночной мастэктомией, которая представляет женщину с двойной мастэктомией, которая думает о женщине, которая не выжила» (Kray et al., 2010, p. 111).

Н. Дж. Рёзе, пытаясь ответить на вопрос о том, когда вступает в действие контрфактическое мышление, утверждает, что «основной причиной, которая активизирует контрфактуальное мышление, выступает аффект. А именно, особенно часто контрфактуальные мысли могут быть спровоцированы отрицательными эмоциональными переживаниями. Когда человеку плохо, это может заставить его подумать: “А вот если бы...”. Такие мысли по большей части направлены на избегание того, от чего становится плохо, и в результате образуется представление о лучшем контрфактуальном мире. В более общем смысле, отрицательная эмоция воспринимается организмом как сигнал угрозы или насущной проблемы» (Рёзе, 2012, с. 246).

Не подвергая сомнению его экспериментальные данные, можно все же усомниться в универсальности такого вывода и предположить, что есть «неэмоциональные ситуации», в которых главную роль играет не аффект, а когнитивное сравнение. Исследования подтверждают это предположение: активизация контрфактического мышления происходит вследствие признания проблемы (расхождения наличного положения с желаемым) и *последующего* возникновения негативных эмоций, сопровождающих это признание. Контрфактические суждения способствуют формированию намерения, относящегося к будущему исправлению ситуации: после неудачно сданного экзамена и мысли «если бы я лучше готовился...» студент дает себе обещание впоследствии более серьезно относиться к учебе. Как избыток, так и дефицит контрфактических рассуждений негативно сказываются на психическом здоровье субъекта. Избыток проявляется в чрезмерной сфокусированности на проблеме, беспокойстве, тревоге, депрессии. «Напротив, дефицит контрфактического

мышления будет связан с дефицитом познания, сфокусированного на проблеме (например, неудовлетворенность, трудность в работе, социальная дисфункция), наряду с отсутствием негативного аффекта» (Epstude, Roese, 2008, p. 182).

Интуитивная прозорливость

В основном на контрфактическом мышлении современном научном познании значительную роль играет модель “серендипити” (Merton, Barber, 2004). Serendipity (англ.) — способность к открытиям благодаря случайности или прозорливости, обнаружение фактов, открытие которых не планировалось. Серендипность — это свойство научного ума, основанное на интуитивной прозорливости и позволяющее ученому делать глубокие выводы из случайных наблюдений, находить то, чего он не искал намеренно. Так были открыты рентгеновские лучи, пенициллин, сахарин, принцип работы микроволновой печи. Прозорливость означает направленность познающего субъекта на возможное будущее и акцентуацию внимания на его деталях даже тогда, когда само будущее не является предметом исследования. Нередко в науке факт считается аномальным, удивительным потому, что он кажется несовместимым с доминирующей теорией или с другими установленными фактами. Серендипность мышления позволяет исследователю не только обращать внимание на такие факты, но и интерпретировать, понимать их. «Модель “серендипити”, таким образом, подразумевает непредвиденный, аномальный и стратегический факт, который заставляет исследователя выбрать новое направление, которое приводит к расширению теории» (Мертон, 2006, с. 213).

Р. Фридель подчеркивает, что, анализируя природу удачных открытий, следует понимать, что, хотя удача играет в них определенную роль, нельзя игнорировать интеллектуальную проницательность ученых при изучении, разработке и расширении результатов научного поиска. Интуиция в поиске и исследовании нового является результатом интеллектуальной проницательности, а не одной только случайности или удачи. Открытие нового по счастливой случайности это всегда сочетание случая и способности исследователя увидеть его (Friedel, 2001). Рассуждая в этом же ключе, Р.К. Мертон и Е.Г. Барбер определяют интуитивную прозорливость как дедукцию, совершающуюся после случайного наблюдения (Merton, Barber, 2004).

Интуитивная прозорливость активно исследуется современными учеными. Например, в работе Л. Маккей-Пит и Е. Томс анализируются пять моделей этого феномена, ни одна из которых по отдельности исчерпывающе не описывает его. Пять моделей дополняют друг друга, предлагают разные уровни детализации и перспективы будущих исследований, они в целом сходны в описании основных элементов серендипности. Вместе с тем модели не согласованы в анализе того, что именно образует непредвиденные, случайные стороны этого феномена. В исследованиях учитываются психологические процессы познающего субъекта, направленные на анализ того, каким образом люди начинают воспринимать свой опыт в качестве случайного, используя такие слова, как «рассмотреть», «воспринять» и «переосмыслить». Изучаются также процессы приписывания смысла незнакомым ситуациям и случайно обнаруженным фактам (McCaу-Peet, Toms, 2015).

Значимую роль играет анализ «подготовленного разума», настроенного на ожидание непредсказуемых изменений. Фон Хиппель и фон Круг анализируют

вали такой важный элемент интуитивной прозорливости, как способность видеть решение задачи до идентифицированной потребности в ней и сформулированной проблемы. Они исходили из того, что бывают случаи, когда решение может существовать до того, как будет определена необходимость. Таким образом, вместо традиционного процесса решения проблемы, при котором мыслящий субъект сначала определяет потребность, формулирует проблему, а затем предоставляет ее решение, авторы предлагают повернуть весь процесс вспять. Если сначала найти решение, можно определить ранее неизвестные потребности. Они предложили идентификацию пар «потребность — решение» как подход к решению проблемы, при котором формулировка проблемы не требуется: идентификация и формулировка проблемы, если она вообще проводится, происходят только после обнаружения потребности — решения (von Hippel, von Krogh, 2016).

Наряду с субъективно-личностными характеристиками изучаются и объективные факторы внешней среды. Подчеркивается, что как степень новизны открытия зависит от текущего состояния области знаний, так и, в свою очередь, случайные открытия со временем влияют на нее. Интуитивная прозорливость, серендипность отражает также взаимодействие между людьми и их окружением — окружающая среда может помочь устанавливать связи: «Интуитивная прозорливость характеризуется отсутствием намерений в отношении определенного процесса или результата, однако личные, а также социальные и контекстные факторы повышают вероятность случайных открытий, обеспечивающих значительные конкурентные преимущества. Поэтому менеджеры должны рассматривать свое видение как “гибкий зонтик”, под которым неожиданные события поощряются, а не запрещаются. Интуитивная прозорливость возможна только в том случае, если люди чувствуют себя в безопасности в своем окружении, когда условия допускают неудачи, а также неожиданные сюрпризы. В этих благоприятных для интуитивной прозорливости условиях предусмотрены физические и умственные пространства, позволяющие по возможности взглянуть на вещи с разных точек зрения» (Kamprath, Henike, 2019, p. 357).

Следовательно, интуиция, серендипность — это не просто удача, а сочетание усилий и прозорливости. Созданные модели свидетельствуют о том, что серендипность — это сочетание личных характеристик и факторов окружающей среды. Удивительные факты или неожиданные комбинации признаков становятся очевидными для познающего субъекта в результате взаимодействия внешних стимулов с подготовленным разумом, настроенным на восприятие нового и необычного. Для того чтобы интуитивная прозорливость стала возможной, людям необходимо иметь подготовленный ум и способность понимать, что конкретно можно связывать (McCay-Peet, Toms, 2015). Можно предположить, что немалую роль в положительном эффекте серендипности играет известная психологам «открытость опыту» — личностная характеристика, описывающая способность адекватно принимать идеи и ситуации, даже если они оказываются принципиально новыми и необычными. И некоторые исследования в этом направлении уже проводятся (Austin, Devin, Sullivan, 2012).

С точки зрения психологии возможного очень интересно исследование С. Мирвахеди о роли серендипности в обнаружении разных возможностей понимаемого, выполненное на материале менеджмента и маркетинга (Mirvahedi,

2017). Его статья представляет собой удачную попытку открыть новые горизонты в изучении интуитивной прозорливости в сфере предпринимательства. В ней представлены эмпирические доказательства того, что интуиция играет важную роль почти в каждом исследуемом бизнесе, независимо от его размера и «возраста». Интуитивная прозорливость может привести к открытию новых возможностей, которые предприниматели могут использовать для достижения роста. Например, при изучении использования предпринимателями социальных сетей обнаружено, что случайные встречи могут побуждать людей к исследованию новых возможностей: «Эти случайные встречи (например, встречи на праздниках) противоречат запланированным действиям, рациональному процессу и систематическому поиску информации и побуждают предпринимателей исследовать новые возможности для выхода на международные рынки» (Mirvahedi, 2017, p. 185). При сетевом взаимодействии и случайных встречах именно интуитивная прозорливость помогает предпринимателям распознавать возникающие возможности, но они должны быстро реагировать на них, используя свои ресурсы. Психологические ресурсы включают бдительность по отношению к изменениям окружающей среды и настойчивость в достижении целей — эти качества способствуют открытию новых возможностей. Хотя кажется, что серендипити возникает случайно, ученый предлагает схему для открытия непредвиденных возможностей. Она состоит из трех концептуальных блоков, которые могут способствовать случайному открытию, а именно из областей «предварительных знаний», «поиска» и «непредвиденных обстоятельств». Концептуальные блоки соотносятся с тремя типами серендипных ситуаций.

Во-первых, это интуитивная прозорливость Архимеда, который пытался понять, как измерить объем твердых тел неправильной формы. Погружаясь в ванну, он понял, что на тело, погруженное в жидкость, действует выталкивающая сила, равная весу вытесненного объема жидкости. Архимедова интуиция применима к ситуациям, когда кто-то осуществляет поиск определенной возможности и находит ее посредством интуитивной прозорливости. В таких ситуациях ученый ищет А и находит его «случайно».

Во-вторых, интуиция по типу прибытия Христофора Колумба в Америку. Этот тип серендипности подразумевает поиск чего-то тогда, когда вы ищете что-то другое. Когда Колумб и его команда достигли Америки, они думали, что нашли новый путь в Индию, но вместо этого открыли другой материк. Такая серендипность предполагает нахождение одной возможности (В) тогда, когда вы ищете совсем другую (А).

Наконец, в-третьих, интуитивная прозорливость Галилея: он наблюдал в подзорную трубу горы на поверхности Луны и обнаружил четыре спутника Юпитера, которые не искал. Галилеевская интуитивная прозорливость предполагает нахождение с помощью знаний или опыта неопределенной возможности, которую вы активно не искали.

«У этих шаблонов есть несколько основных отличий. Разница между колумбовой и архимедовой интуицией — в предмете исследования. В колумбовом шаблоне выполняется поиск А и обнаруживается В. Третий паттерн отличается от первых двух. В схеме Галилея исследователь сталкивается с проблемой, которую не ищет.

Знания, смекалка и проницательность исследователя — ключи к открытию чего-либо с помощью интуиции» (ibid., p. 186).

Архимедова и колумбова интуитивная прозорливость предполагают поиск конкретных возможностей, а серендипность мышления Галилея направлена на нахождение нового, даже если вы его не ищете. Галилеевская интуитивная прозорливость чаще всего актуализуется на этапе формирования фирмы, когда предприниматели не имеют никакого представления о бизнесе и обладают небольшими знаниями или информацией (или вообще не обладают ими). Иногда чистая удача и случай вызывают у человека идею о бизнесе. Предпринимательская интуитивная прозорливость возникает всегда, когда ум готов воспользоваться любой возможностью. Это может произойти на этапе создания бизнеса или после его создания.

В западной науке серендипность активно изучается в медицине, истории, информатике и других науках. Психологические исследования этого феномена не только интересны и перспективны, они, безусловно, необходимы. В российской психологии, в частности, психологии творческого мышления, аналогом интуитивной прозорливости является понятие «побочного продукта» Я.А. Пономарева.

Как и в ситуациях серендипности, он возникает по принципу «искал одно, но нашел и другое». Обсуждая решение творческих задач, Пономарев писал, что, «помимо прямого осознаваемого продукта действия, отвечающего сознательно поставленной цели, в составе результата действия содержится побочный, неосознаваемый продукт, возникающий вопреки сознательному намерению, складывающийся под влиянием тех свойств предметов и явлений, которые включены во взаимодействие, но несущественны с точки зрения цели действия; побочный продукт не осознается тем, кто его производит, однако при определенных условиях субъектный полюс побочного продукта, т.е. неосознаваемое отражение его объектного полюса, может регулировать последующие действия человека, создавшего этот продукт, в частности, приводить к решению творческой задачи» (Пономарев, 1983, с. 44).

Исследование соотношения прямых и побочных продуктов мыслительной деятельности, несомненно, может способствовать раскрытию психологических механизмов серендипности.

* * *

Итак, в отличие от традиционных классификаций мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) возможностное мышление не структурно-содержательно, а функционально. Оно актуализируется тогда, когда без направленности на варианты изменения познавательной или коммуникативной ситуации нельзя понять ее наличное состояние, а также потенциал возможного развития. Значимыми компонентами возможностного мышления являются контрфактические рассуждения и интуитивная прозорливость. Использование такого мышления дает познающему субъекту возможность глубоко и полно анализировать не только наличную познаваемую ситуацию, но и возможные прошлые и будущие варианты ее изменения.

Литература

Бестужев-Лада И.В. Ретроальтернативистика в философии истории // Вопросы философии. 1997. № 8. С. 112–122.

Бочаров С.Г. Сюжеты русской литературы. М.: Языки русской культуры, 1999.

Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979.

Журавлев А.Л., Харламенкова Н.Е. Динамический подход к исследованию психики человека // Институт человека: идея и реальность / Под ред. Г.Л. Белкина, М.И. Фролова. М.: Ленанд, 2018.

Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005.

Знаков В.В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. 3-е изд. М.: Институт психологии РАН, 2022.

Карпенко А.С. Контрфактуальное мышление // Логические исследования. 2017. Т. 23, № 2. С. 98–122.

Костромина С.Н., Гришина Н.В. Возникающее как предмет исследования в психологии личности // Вопросы психологии. 2021. № 4. С. 21–37.

Лаврентьева С.В. Контрфактуальное мышление и проблема идентичности: казус коммуникации о генетических рисках // Философская мысль. 2022. № 12. С. 10–22.

Левитин Д. Путеводитель по лжи. Критическое мышление в эпоху постправды. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.

Мартынова В.В. «Возможности» как конститутивный момент художественного повествования // Литературоведческий сборник. 2004. № 17–18. С. 35–41.

Менский М.Б. Сознание и квантовая механика: Жизнь в параллельных мирах (Чудеса сознания — из квантовой реальности). Фрязино: Век 2, 2011.

Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, 2006.

Нехамкин В.А. Контрфактические исторические исследования // Историческая психология и социология истории. 2011. Т. 4, № 1. С. 102–120.

Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.

Рёзе Н. Контрфактуальное мышление. Горизонты когнитивной психологии: хрестоматия / Под ред. В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман. М.: Языки славянских культур; Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), 2012.

Сергиенко Е.А. Современные тенденции в психологии развития // Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2019.

Ткаченко Н.А. История в сослагательном наклонении: опыт альтернативной истории. Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского // Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». 2014. Т. 27 (66), № 1–2. С. 167–174.

Фуко М. Использование удовольствий. История сексуальности. Т. 2. СПб.: Академический проект, 2004.

Щербаков С.В., Хабилов И.Н. Основные концепции контрфактуального мышления // Мир педагогики и психологии. 2018. № 12 (29). С. 128–133.

Эпштейн М.Н. Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре. СПб.: Алетейя, 2001.

Austin, R.D., Devin, L., Sullivan, E.E. (2012). Accidental innovation: Supporting valuable unpredictability in the creative process. *Organization Science*, 23 (5), 1505–1522.

Byrne, R.M. (2017). Counterfactual thinking: From logic to morality. *Current Directions in Psychological Science*, 26 (4), 314–322.

Chen, J., Chiu, C.Y., Roesse, N.J., Tam, K., Lau, I.Y. (2006). Culture and counterfactuals: On the importance of life domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 75–84.

Craft, A. (2015). Possibility thinking: From what is to what might be. In R. Wegerif, L. Li, J.C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 177–191). London: Routledge.

Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., Dragovic, T., Chappell, K. (2013). Possibility thinking: culminating studies of an evidence-based concept driving creativity? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41 (5), 538–556.

David, R.M., Lehman, D.R. (1996). Counterfactual Thinking and Ascriptions of Cause and Preventability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 450–463.

Epstude, K., Roesse, N.J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12 (2), 168–192.

Friedel, R. (2001). Serendipity is no accident. *The Kenyon Review*, 23 (2), 36–47.

Gergen, K.J. (2015). From mirroring to world-making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45 (3), 287–310.

Glăveanu, V.P. (2018). The Possible as a Field of Inquiry. *Europe's Journal of Psychology*, 14 (3), 519–530.

Номо скриптор: Сборник статей и материалов в честь 70-летия М. Эпштейна / Под ред. М. Липовецкого. М.: Новое литературное обозрение, 2020.

Kamprath, M., Henike, T. (2019). Serendipity and innovation: Beyond planning and experimental-driven exploration. In J. Chen, A. Brem, E. Viardot, P.K. Wong (Eds.), *The Routledge Companion to Innovation Management* (pp. 343–360). London: Routledge.

Kray, L.J., George, L.G., Liljenquist, K.A., Galinsky, A.D., Tetlock, Ph.E., Roesse, N.J. (2010). From What Might Have Been to What Must Have Been: Counterfactual Thinking Creates Meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (1), 106–118.

Lewis, D.K. (1986). *On the plurality of worlds*. Oxford: Blackwell.

McCay-Peet, L., Toms, E.G. (2015). Investigating serendipity: How it unfolds and what may influence it. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66 (7), 1463–1476.

Merton, R.K., Barber, E. (2004). *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton N.J.: Princeton University Press.

Mirvahedi, S. (2017). The role of serendipity in opportunity exploration. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, 19 (2), 182–200.

Rafetseder, E., Perner, J. (2014). Counterfactual reasoning: Sharpening conceptual distinctions in developmental studies. *Child Development Perspectives*, 8 (1), 54–58.

Tetlock, P.E., Belkin, A. (1996). Counterfactual thought experiments in world politics: Logical, methodological, and psychological perspectives. In P.E. Tetlock & A. Belkin (Eds.), *Thought experiments in world politics* (pp. 3–38). Princeton: Princeton University Press.

Von Hippel, E., von Krogh, G. (2016). CROSSROADS-Identifying viable “Need-solution pairs”: Problem solving without problem formulation. *Organization Science*, 27 (1), 207–221.

References

Austin, R.D., Devin, L., Sullivan, E.E. (2012). Accidental innovation: Supporting valuable unpredictability in the creative process. *Organization Science*, 23 (5), 1505–1522.

Bestuzhev-Lada, I.V. (1997). Retro Alternatives in the Philosophy of History. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 8, 112–122. (In Russ.).

Bocharov, S.G. (1999). Plots of Russian literature. M.: Yazyki russkoy kultury. (In Russ.).

Brushlinskiy, A.V. (1979). Thinking and forecasting (logo-psychological analysis). M.: Mysl'. (In Russ.).

- Byrne, R.M. (2017). Counterfactual thinking: From logic to morality. *Current Directions in Psychological Science*, 26 (4), 314–322.
- Chen, J., Chiu, C.Y., Roesse, N.J., Tam, K., Lau, I.Y. (2006). Culture and counterfactuals: On the importance of life domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 75–84.
- Craft, A. (2015). Possibility thinking: From what is to what might be. In R. Wegerif, L. Li, J.C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 177–191). London: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., Dragovic, T., Chappell, K. (2013). Possibility thinking: culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41 (5), 538–556.
- David, R.M., Lehman, D.R. (1996). Counterfactual Thinking and Ascriptions of Cause and Preventability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 450–463.
- Epstude, K., Roesse, N.J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12 (2), 168–192.
- Epshteyn, M.N. (2001). Philosophy of the possible. Modalities in thinking and culture. SPb.: Aleteyya. (In Russ.).
- Friedel, R. (2001). Serendipity is no accident. *The Kenyon Review*, 23 (2), 36–47.
- Fuko, M. (2004). Use of pleasure. History of sexuality (2nd ed.). SPb.: Akademicheskii proyekt. (In Russ.).
- Gergen, K.J. (2015). From mirroring to world-making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45 (3), 287–310.
- Glăveanu, V.P. (2018). The Possible as a Field of Inquiry. *Europe's Journal of Psychology*, 14 (3), 519–530.
- Homo scriptor: Collection of articles and materials in honor of the 70th anniversary of M. Epstein. (2020). In M. Lipovetsky (Eds.). M.: Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russ.).
- Kamprath, M., Henike, T. (2019). Serendipity and innovation: Beyond planning and experimental-driven exploration. In J. Chen, A. Brem, E. Viardot, P.K. Wong (Eds.), *The Routledge Companion to Innovation Management* (pp. 343–360). London: Routledge.
- Karpenko, A.S. (2017). Counterfactual thinking. *Logicheskiye issledovaniya (Logical studies)*, 23 (2), 98–122. (In Russ.).
- Kostromina, S.N., Grishina, N.V. (2021). Arising as a subject of research in personality psychology. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 4, 21–37. (In Russ.).
- Kray, L.J., George, L.G., Liljenquist, K.A., Galinsky, A.D., Tetlock, Ph.E., Roesse, N.J. (2010). From What Might Have Been to What Must Have Been: Counterfactual Thinking Creates Meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (1), 106–118.
- Lavrentyeva, S.V. (2022). Counterfactual Thinking and the Problem of Identity: A Case of Communication on Genetic Risks. *Filosofskaya mysl' (Philosophical thought)*, 12, 10–22. (In Russ.).
- Levitin, D. (2018). Guide to Lies. Critical Thinking in the Post-Truth Era. M.: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russ.).
- Lewis, D.K. (1986). On the plurality of worlds. Oxford: Blackwell.
- Martynova, V.V. (2004). “Opportunities” as a constitutive moment of artistic narration. *Literaturovedcheskiy sbornik (Literary collection)*, 17–18, 35–41. (In Russ.).
- McCay-Peet, L., Toms, E.G. (2015). Investigating serendipity: How it unfolds and what may influence it. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66 (7), 1463–1476.
- Menskiy, M.B. (2011). Consciousness and quantum mechanics: Life in parallel worlds (Miracles of consciousness — from quantum reality). Fryazino: Vek 2. (In Russ.).
- Merton, R. (2006). Social theory and social structure. M.: AST. (In Russ.).
- Merton, R.K., Barber, E. (2004). The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science. Princeton N.J.: Princeton University Press.

Mirvahedi, S. (2017). The role of serendipity in opportunity exploration. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, 19 (2), 182–200.

Nekhamkin, V.A. (2011). Counterfactual historical research. *Istoricheskaya psikhologiya i sotsiologiya istorii (Historical psychology and sociology of history)*, 4 (1), 102–120. (In Russ.).

Ponomarev, Ya.A. (1983). Methodological introduction to psychology. M.: Nauka. (In Russ.).

Rafetseder, E., Perner, J. (2014). Counterfactual reasoning: Sharpening conceptual distinctions in developmental studies. *Child Development Perspectives*, 8 (1), 54–58.

Reze, N. (2012). Counterfactual thinking. *Horizons of Cognitive Psychology: A reader*. In V.F. Spiridonov, M.V. Falikman (Eds.), (pp. 243–254). M.: Yazyki slavyanskih kul'tur; Rossijskij gumanitarnyj gosudarstvennyj universitet (RGGU). (In Russ.).

Sergiyenko, E.A. (2019). Modern trends in developmental psychology. In A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich (Eds.), *New trends and perspectives of psychological science* (pp. 341–377). M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Shcherbakov, S.V., Khabirov, I.N. (2018). Basic concepts of counterfactual thinking. *Mir pedagogiki i psikhologii (World of pedagogy and psychology)*, 12 (29), 128–133. (In Russ.).

Tetlock, P.E., Belkin, A. (1996). Counterfactual thought experiments in world politics: Logical, methodological, and psychological perspectives. In P.E. Tetlock & A. Belkin (Eds.), *Thought experiments in world politics* (pp. 3–38). Princeton: Princeton University Press.

Tkachenko, N.A. (2014). History in the Subjunctive Mood: An Experience of an Alternative History. *Uchenyye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya "Filosofiya. Kulturologiya. Politologiya. Sotsiologiya" (Scientific notes of the Vernadsky Crimean Federal University. Series "Philosophy. Culturology. Political science. Sociology")*, 27 (66), 1–2, 167–174. (In Russ.).

Von Hippel, E., von Krogh, G. (2016). CROSSROADS-Identifying viable "Need-solution pairs": Problem solving without problem formulation. *Organization Science*, 27 (1), 207–221.

Zhuravlev, A.L., Kharlamenkova, N.E. (2018). Dynamic approach to the study of the human psyche. In G.L. Belkin, M.I. Frolov (Eds.), *Human Institute: Idea and Reality* (pp. 280–290). M.: Lenand. (In Russ.).

Znakov, V.V. (2022). *The Psychology of the Possible: A New Direction for Research in Understanding* (3rd ed.). M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Znakov, V.V. (2005). *Psychology of understanding: Problems and prospects*. M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Поступила: 10.02.2023

Получена после доработки: 15.02.2023

Принята в печать: 20.02.2023

Received: 10.02.2023

Revised: 15.02.2023

Accepted: 20.02.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Виктор Владимирович Знаков — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии Российской академии наук, znakov50@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4594-051>

ABOUT AUTHOR

Viktor V. Znakov — Dr.Sci. (Psychology), Professor, Senior Researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, znakov50@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4594-051>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-10>

УДК 159.922

Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке

Е.И. Щепланова

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Статья посвящена анализу изменений современных научных представлений об одаренности детей в последние годы на примере наиболее известных в мире концепций и моделей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного обоснования подходов к выявлению, развитию и поддержке одаренных детей как одного из приоритетных направлений системы образования.

Цель статьи — на основании анализа научных публикаций преимущественно последних пяти лет охарактеризовать основные тенденции в эволюции признанных в мире концепций и моделей интеллектуальной одаренности в контексте задач современного образования.

Результаты. Показано, что одной из главных тенденций изменений в концепциях одаренности является расширение и усложнение представлений о ее когнитивных и некогнитивных личностных компонентах и их развитии во взаимодействии с влиянием окружения. Демонстрируется специфика проявлений и развития одаренности в разных видах интеллектуальной деятельности, индивидуальная вариативность динамики одаренности на разных возрастных и образовательных этапах. Обосновывается необходимость построения образовательной среды, способствующей развитию одаренности; создания более сложных, вариативных и динамичных стратегий и методов образования.

Выводы. Результаты исследования расширяют и углубляют представления об одаренности детей и молодежи, демонстрируют вариативность ее когнитивных, личностных, социально-психологических характеристик, создают фундаментальную основу для развития и поддержки передовой образовательной практики.

Ключевые слова: дети, способности, одаренность, интеллект, личность, развитие, образование, окружающая среда, психолого-педагогическая поддержка.

Для цитирования: Щепланова Е.И. Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 23–35. <https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-10>



GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-10>

Concepts and models of intellectual giftedness in children: world trends and prospects in the XXI century

Elena I. Shcheblanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The article is devoted to the analysis of changes in modern scientific ideas about the giftedness of children in recent years on the example of the most famous concepts and models in the world. The relevance of the study is due to the need for scientific substantiation of approaches to the identification, development and support of gifted children as one of the priority areas of the education system.

Objective — to characterize the main trends in the evolution of the world-recognized concepts and models of intellectual giftedness and its development in the context of the modern education tasks, based on the analysis of scientific publications, mainly of the last five years.

Results. It is shown that one of the main trends of changes in the concepts of giftedness is the expansion and complication of ideas about its cognitive as well as non-cognitive intrapersonal components and their development in interaction with the influence of the environment. The research demonstrated specifics of manifestations and development of giftedness in different types of mental activity and the individual variability of its dynamics at different age and educational stages. The author substantiated the necessity of building an educational environment conducive to developing the giftedness of different types and creating more complex, varied, and dynamic educational strategies and methods.

Conclusion. The results of the study expand and deepen the understanding of giftedness in children and youth, demonstrate the variability of its cognitive, intrapersonal, socio-psychological characteristics, create a fundamental basis for the development and support of advanced educational practice.

Key words: children, students, abilities, giftedness, intelligence, cognitive and non-cognitive factors, personality, development, education, environment, school, psychological and pedagogical support.

For citation: Shcheblanova, E.I. (2023). Concepts and models of intellectual giftedness in children: world trends and prospects in the XXI century. *Theoretical and experimental psychology*, 2 (16), 23–35. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-10>

Введение

В отечественной и зарубежной психологии одаренности в настоящее время известно много теоретически и экспериментально обоснованных концепций и моделей одаренности, а также разработанных и апробированных в практике образования подходов к воспитанию и обучению одаренных детей и молодежи. Вместе с тем, учеными отмечается значительное несоответствие между практической и теоретической работой в этой области, а также снижение числа отечественных публикаций, посвященных теоретическим аспектам психологии одаренности (Мазиллов, Слепко, 2021). В то же время, в коллективной монографии под редакцией Л.И. Ларионовой и А.И. Савенкова представлен широкий диапазон концептуально-методологических подходов отечественных психологов к изучению одаренности от ее ранних проявлений до высших уровней творческой продуктивности (Психология..., 2017). Разнообразие позиций авторов, методологий и результатов исследований демонстрирует сложность и вариативность проявлений и динамики одаренности. Тем не менее, можно отметить общее понимание одаренности как сложной многомерной и многоуровневой системы, объединяющей когнитивные и другие личностные свойства человека и составляющей особо благоприятные внутренние условия развития (потенциал), которые во взаимодействии с внешним окружением обеспечивают возможность выдающихся и ценных достижений в перспективе целой жизни.

Однако определения одаренных детей и учащихся все еще продолжают базироваться преимущественно на идентификации индивидуальных признаков одаренности. В нашей стране, как и в большинстве других стран, чаще всего такими признаками считаются выдающиеся успехи в учебе или других видах деятельности, сравнительно со сверстниками (школьные оценки; результаты тестов, в том числе психометрических — IQ; оценки экспертов). Нередко такое упрощенное понимание одаренности используется и в новых учебниках и пособиях для подготовки и повышения квалификации педагогов и психологов для работы с одаренными детьми. В то же время, в последние десятилетия наблюдается значительное расширение и усложнение концептуальных представлений об одаренности и закономерностях ее развития. Причем эти изменения отмечаются и в самых известных и признанных в мире концепциях, предложенных в XX веке и развивающихся в XXI веке, что обуславливает актуальность анализа усовершенствований этих концепций, их основных тенденций и перспектив.

Многообразие факторов интеллекта в концепциях одаренности

Одной из главных тенденций в усложнении понятия одаренности, прежде всего интеллектуальной, выступает расширение и углубление представлений о ее когнитивных компонентах в связи с теорией интеллекта СНС (Cattell-Horn-Carroll), включающей, помимо общего фактора, факторы других уровней (Ржанова и др., 2018; Ушаков, 2011; Newman, 2008; Zaboski et al., 2018). Соответственно, интеллектуальная одаренность человека понимается как сложным образом связанная с факторами среднего слоя — с такими широкими способностями, как флюидный и кристаллизованный интеллект, общие знания в специальных областях, зрительно-пространственные и слуховые способности, кратковременная и долговремен-

ная память, скорость переработки информации и другие, а также с некоторыми узкими дискретными способностями нижнего слоя. Теория СНС открыла новые перспективы для решения проблем идентификации и выяснения роли различных интеллектуальных составляющих одаренности в ее разных видах, стадиях и условиях развития и послужила основой обновления и совершенствования известных тестов интеллекта, повысив их информативность и дифференцирующую силу (Kaufman et al., 2016; Newman, 2008).

Иерархические психометрические определения интеллекта расширили и углубили понимание его структуры и, хотя они не являются концепциями интеллектуальной одаренности как таковой, они объясняют, как в общую структуру интеллекта иерархически включены способности, связанные с определенными дарованиями, разнообразием их проявлений и динамикой развития (Тихомирова, Малых, 2020; Шумакова, 2022; Kaufman et al., 2016; Zaboloski et al., 2018). Доминирование общего показателя интеллекта (IQ) как главного, а зачастую единственного критерия интеллектуальной одаренности детей, сменилось разносторонним и многомерным подходом к диагностике когнитивных способностей не только в большинстве научных исследований, но и в практике образования. При этом ранние теории интеллекта и базирующиеся на них тесты продолжают использоваться в исследованиях и в психолого-педагогической и клинической практике работы с одаренными детьми, позволяя решать частные задачи.

Другое направление расширения научных взглядов на интеллектуальную одаренность связано с признанием специфики ее проявлений и развития в разных видах деятельности. Наиболее полно эти взгляды отражены в теории множественных интеллектов (МИ) Г. Гарднера об относительной независимости проявлений, развития и нарушений вербально-лингвистического, логико-математического, зрительно-пространственного, музыкального, телесно-кинестетического, межличностного, внутриличностного, натуралистического и, возможно, экзистенциального видов интеллекта (Гарднер, 2007). Первые три вида могут диагностироваться с помощью психологических тестов, для остальных используются методы разных наук. Проведенные многочисленные исследования позволили сделать вывод о том, что в совокупности эти виды образуют целостный уникальный интеллектуальный профиль человека, объединяющий его сильные и слабые стороны (Гарднер, 2007; Gardner, 2020). Лучшим способом понять интеллектуальный профиль и потенциальные возможности развития детей под влиянием обучения автор считает наблюдения за ними в условиях интересных и сложных для них занятий. Развитием теории в XXI веке стало обоснование Г. Гарднером понятия «синтезирующий ум» как высшего уровня интеллекта, интегрирующего способности к экстраординарным достижениям и составляющего уникальный дар выдающихся людей к всестороннему исследованию и синтезу собственного опыта на основе включения информации в широкий диапазон дисциплин и проблем (Gardner, 2020).

Триархическая теория Р. Стернберга фокусируется на специфике и взаимодействии умственных процессов, лежащих в основе успешного интеллекта. Автор выделяет аналитическую способность осмысливать и оценивать информацию и идеи, практическую способность реализовывать идеи и убеждать других в их реальной ценности, творческую способность максимизировать свой опыт для создания новых идей и продуктов (Sternberg, 2005). Автор полагает, что в целом успешный

интеллект позволяет человеку достигать своих целей в жизни, опираясь на свои сильные стороны и исправляя или компенсируя свои слабости в эффективном сочетании всех трех аспектов. Эта теория легла в основу модели WICS, согласно которой одаренность определяется как синтез мудрости, интеллекта и творчества (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized) (Sternberg, Kaufman, 2018). Дальнейшее развитие этой интерактивной системы понимания, контроля и координации аналитических, практических, творческих аспектов интеллекта и мудрости находит воплощение, по мнению автора, в высшем интеллектуальном уровне человека — метаинтеллекте (Sternberg et al., 2021).

Наибольший интерес в связи с задачами развития интеллектуальной одаренности детей в образовании представляют предметно-ориентированные теории одаренности с акцентом на специфике разных видов способностей. Самой известной и эмпирически обоснованной в этом направлении признается теория Дж. Стэнли — руководителя знаменитого масштабного (более 5000 участников) и длительного (более 50 лет) исследования развития математически и вербально одаренных учащихся (Brody, Stanley, 2005; Lubinski et al., 2014). Участники исследования 13–14 лет отбирались с помощью Школьных оценочных тестов — SAT (1% высших результатов по отдельным шкалам SAT-M и SAT-V, поскольку считалось, что суммарный IQ может маскировать частные способности). Вместо термина «одаренность» использовались термины «опережающее» или «раннее» развитие. Цель проекта — продвижение в понимании предикторов выдающегося таланта, влияния на его развитие школьного и профессионального обучения, особенностей психологического самочувствия участников в разном возрасте, их интересов, образа жизни (Bernstein et al., 2021; Brody, Stanley, 2005; Lubinski et al., 2014). В итоге проведенных циклов исследований были получены убедительные доказательства превосходства профессиональных и творческих достижений отобранных и обучавшихся по специальным программам участников (в том числе ставших мировыми знаменитостями), по сравнению с другими сверстниками (Bernstein et al., 2021; Lubinski et al., 2014). Была также установлена зависимость эффективности общих и индивидуальных интервенций (обучения) от учета сильных и слабых сторон когнитивной и личностной сфер, мотивации, стилей обучения и других индивидуальных характеристик, а также гендерная специфика профессионального и личностного развития. Особый интерес с точки зрения демонстрации сложности предикторов и процесса развития одаренности представляют подтвержденные свидетельства возможного сосуществования выдающейся математической или вербальной одаренности не только с весьма средней успеваемостью по отдельным предметам некоторых участников, но даже с их трудностями в учебе, требующими психолого-педагогической поддержки.

Большинство сторонников теорий специальной интеллектуальной одаренности настаивают на необходимости раннего ускоренного и/или обогащенного обучения для таких учащихся в сфере их талантов для достижения выдающихся результатов. При этом главный акцент делается на приобретении обширной базы знаний и высокого уровня специальных умений, навыков и способностей, однако часто игнорируется значение таких личностных особенностей, как мотивация и интерес к изучаемой области и/или творческие возможности (креативность). Предполагается, что эти характеристики не составляют предпосылки готовности

к этой работе, а должны появляться в итоге развития и освоения значительного объема специального содержания, соответствующего сфере интеллектуальной одаренности (Lubinski et al., 2014). Несмотря на имеющиеся основания для этого предположения, ему противоречат данные исследований, выполненных в русле системных динамических теорий одаренности, включающих не только широкий спектр когнитивных компонентов, помимо общего интеллекта, но и некогнитивные личностные компоненты, и их взаимодействия с внешним окружением.

Развитие системной модели одаренности Дж. Рензулли

Трехкольцевая модель Дж. Рензулли — одна из первых системных и получивших широкое признание в мире моделей одаренности — изображается в виде трех частично перекрывающихся колец — взаимодействующих кластеров свойств человека и их связей с общими и специальными областями деятельности (Reis, Peters, 2020; Reis et al., 2021; Renzulli, 2016). Эти кластеры обозначают основные внутренние факторы одаренности, определяющие ее проявления и развитие. К ним относятся способности (общие и/или специальные) выше среднего уровня (15–20% высших показателей тестов интеллекта, способностей и/или достижений), высокий уровень творческих возможностей (креативность) и приверженность задаче (целеустремленность). Разработаны методы углубленной идентификации одаренности и мониторинга ее развития с помощью детализированного портфолио, а также обширная программа «Триада обогащения» обучения одаренных школьников в условиях их добровольного участия в этой программе. Цель идентификации — получение информации о каждом ученике с акцентом на его сильных сторонах по трем разделам: способности, интересы и предпочтение стилей обучения, и принятие решения о возможностях и перспективах развития, необходимости помощи и коррекции. Модель, методы и результаты многочисленных исследований широко представлены в зарубежных и отечественных публикациях. Однако часто игнорируемым компонентом модели выступает ее фон, символизирующий негативное и позитивное влияние внешнего окружения на человека.

Позднее, по итогам многолетних исследований в разных странах модель была усовершенствована автором (Reis et al., 2021; Renzulli, 2016). К субтеориям «Трех колец» и «Триады обогащения» обучения были добавлены еще две. Субтеория III определяет личностные характеристики, связанные с использованием талантов человека с целью улучшения условий жизни людей и человечества в целом: оптимизм, мужество, увлеченность своим делом, дисциплинированность, физическая и умственная энергия, способность к прогнозированию, уверенность в своих силах. Субтеория IV включает ответственное и продуктивное лидерство (организационные способности), в том числе реалистичную самооценку, понимание потребностей других людей, эффективные социальные взаимодействия. Расширенная четырехчастная модель, основанная на теории взаимодействия всех представленных конструктов, способна, по мнению автора, обеспечить достижение поставленной человеком цели, поскольку сами по себе творческие идеи, передовые аналитические навыки и благородные мотивы не могут привести к позитивному действию и достижению цели, если в проблемных ситуациях человек не сумеет использовать свои организационные навыки.

Включение в модели одаренности процесса развития во взаимодействии с факторами внешнего окружения

Расширение и усложнение моделей одаренности также происходит за счет включения факторов внешнего окружения, которые, взаимодействуя с внутренними личностными факторами индивида, влияют на реализацию имеющегося у него потенциала в процессе возрастного развития и обучения. В своей Дифференциальной модели одаренности и таланта (Differential model of giftedness and talent — DMGT) канадский ученый Ф. Ганье разделяет понятия одаренности и таланта. Он определяет одаренность как выдающиеся способности, проявляющиеся без их систематического развития, тогда как талант понимается как превосходное овладение способностями в результате целенаправленного и систематического их развития, обеспечивающее человеку достижение неординарных успехов в одной или нескольких областях деятельности (Gagne, 2018).

Структура модели включает шесть областей способностей (интеллектуальные, творческие, социальные, перцептивные, мышечные, двигательные), девять или более областей талантов (разные виды наук, технологий, искусств, коммерции, спорта), длительный и сложный процесс превращения способностей в таланты, внутренние личностные и внешние средовые «катализаторы», способствующие и/или препятствующие их развитию (Gagne, 2021). Автор разделяет естественные или природные способности и компетенции. Последние системно развиваются в обучении конкретной профессии. За минимальный порог для всех видов одаренности и талантов принимается 10% высших результатов, тогда как 1% лучших результатов соответствуют высокому, 0,1% — исключительному и 0,01% — чрезвычайному уровням. Внутриличностные факторы модели включают мотивационные и эмоционально-личностные характеристики. Влияние внешнего окружения включает широкий спектр социальных факторов семьи, школы, общества. Между всеми компонентами, подкомпонентами и аспектами DMGT существуют разнообразные динамические и вариативные взаимодействия, определяющие индивидуальную траекторию и результаты развития талантов. При этом особое внимание обращается на роль случайности (удачи или невезения) в реализации одаренности. Модель DMGT с акцентом на процессе развития получила широкое распространение в исследованиях и программах развития и обучения одаренных детей в Канаде, Австралии, Новой Зеландии (Gagne, 2018; 2021). Многие положения этой модели были проверены и уточнены, в том числе в области диагностики и изучения скрытой одаренности.

Мюнхенская модель одаренности (Munich model of giftedness — MMG) представляет другой пример сложной модели развития одаренности, разработанной под руководством К.А. Хеллера и послужившей основой для Мюнхенской батареи тестов высоких способностей (Munich high ability test battery — MHBT) (Munich..., 2010). В русле этой модели в 1985–1989 годах были проведены масштабные лонгитюдные исследования одаренных детей в Германии, а затем в Латинской Америке, Китае, России и других странах (Heller, 2020; Heller, Perleth, 2017). В этой модели существенно расширен спектр составляющих одаренности за счет включения компонентов многих моделей: множественных интеллектов, творческого мышления, мотивационных и эмоционально-личностных компонентов способностей

и достижений, факторов социального окружения и других. Развитие одаренности определяется как процесс и/или продукт взаимодействия индивидуальных внутренних предпосылок (предикторов) и внешних средовых влияний. Модель фокусируется на выявлении причинно-следственных зависимостей между этими факторами и тесно связана со школьным образованием. В отличие от модели Ф. Ганье, понятия «одаренность» и «талант» используются как синонимы, но различаются виды одаренности для разных областей деятельности как относительно независимые в проявлениях и развитии, по крайней мере, на уровне средней школы. Одаренность ребенка определяется как его индивидуальный когнитивный и некогнитивный, мотивационный, эмоционально-личностный и социальный потенциал к достижению выдающихся результатов, сравнительно с референтной группой (сверстников, учащихся одного этапа и/или типа школы и т.д.) (Heller, Perleth, 2017; Munich..., 2010). Однако авторы обращают внимание на необходимость в практической работе фокусироваться не только на явных проявлениях одаренности, но и на выявлении скрытых потенциальных возможностей развития, которым помешали неблагоприятные личностные особенности (например, чрезмерная тревожность, боязнь неудачи) и/или условия социального окружения (семейные и/или школьные проблемы) (Щебланова, Петрова, 2021; Foley-Nicron, Assoline, 2020; Subotnik et al., 2020).

При сохранении всех концептуальных положений первой модели ММГ более поздняя модель — «Мюнхенская динамическая модель: способности — достижения» (Munich dynamic ability achievement model — MDAAM) сосредоточена преимущественно на объяснении процесса трансформации когнитивных способностей в достижения (Heller, 2020; Heller, Perleth, 2017). Модель послужила основой цикла эмпирических исследований, описавших различия между этапами развития экспертных знаний учащихся с разным уровнем способностей в дошкольном, школьном и высшем или профессиональном образовании. В дошкольный период предполагается формирование главным образом общих способностей и/или талантов в разных видах деятельности: чтения, письма, счета, природоведения, музыки, спорта. В школьные годы преобладает формирование знаний в предметных областях, и эти знания должны приобретаться в активных целенаправленных процессах обучения с учетом индивидуальных способностей, интересов, мотивов и других характеристик («преднамеренная практика»). Стадия профессионального обучения — этап повышения специализации и развития компетентности и экспертного опыта в избранной области. В зависимости от сферы деятельности, специализация может начинаться значительно раньше высшего образования (например, у музыкантов или спортсменов). Модель MDAAM выделяет личностные характеристики, важные для развития достижений и компетентности на каждом этапе развития (Heller, Perleth, 2017). Эти черты развиваются в дошкольные и первые школьные годы и признаются относительно стабильными в дальнейшем. В модели подчеркиваются аспекты учебной среды, влияние которых на развитие одаренности неодинаково на разных возрастных этапах. В целом, влияние семьи доминирует в ранние годы, затем характеристики учебной среды в школе приобретают все большее значение и одновременно возрастает роль друзей и одноклассников, а затем сокурсников, единомышленников и сотрудников.

«Мега-модель развития талантов» представляет собой синтез разных аспектов современной психологии одаренности, таланта, творчества, высокой продуктивности, компетентности и экспертизы и включает компоненты других моделей и концепций, ориентированных на способности (интеллект), достижения и/или развитие талантов (Subotnik et al., 2019). Важной особенностью Мега-модели является понимание одаренности как возрастно-специфического термина. А именно, одаренность определяется как потенциал в ранние годы жизни, который, благодаря неординарным способностям и усилиям человека, может преобразовываться в компетентность в определенной области деятельности и, значительно реже, — в выдающиеся достижения или полностью развитые таланты, реализованные в неординарном вкладе в эту область (Subotnik et al., 2019; Worrell et al., 2019). Способности признаются краеугольным камнем развития таланта с акцентом на их проявлении в конкретной деятельности (например, в математике, музыке, спорте, технологии). Эти способности не фиксированы, а нуждаются в развитии для реализации имеющегося потенциала. Особенно подчеркивается качественное и количественное разнообразие траекторий развития разных талантов и даже разновидностей внутри одного таланта по времени начала, расцвета и угасания, а также скорости изменения. Для развития своего таланта людям необходимы возможности — определенные условия окружения (в семье, в школе и за ее пределами, в профессии), соответствующие стадии развития и специфике их способностей. Не менее важно, чтобы сами одаренные люди максимально эффективно использовали эти возможности за счет собственных усилий (Subotnik et al., 2021; Worrell et al., 2019). Согласно положениям Мега-модели, мотивационные и эмоционально-личностные особенности, психосоциальные и другие аспекты могут как содействовать, так и препятствовать развитию талантов (Subotnik et al., 2021). В преодолении этих внутренних и внешних препятствий одаренные дети, подростки, молодежь часто нуждаются в поддержке окружающих, а иногда и в квалифицированной психолого-педагогической поддержке.

Выводы

Важнейшими достижениями психологии на рубеже XX и XXI веков явилось признание и демонстрация сложности, динамичности и социальной обусловленности одаренности, ее изменений в течение жизни (Lo et al., 2019), а также вариативности проявлений и траекторий развития разных видов одаренности (Subotnik et al., 2021; Worrell et al., 2019). Одной из главных тенденций в этот период стало расширение и усложнение концептуальных представлений об одаренности как сложной многомерной и многоуровневой системе взаимодействующих внутренних и внешних факторов (Щебланова, 2022; Dai, Li, 2020; Lo et al., 2019). Главной тенденцией выступает отказ (преимущественно в теории) от статического одномерного определения одаренности и движение к ее расширенному, углубленному, а главное, динамическому пониманию как «становящейся» при определенных внутренних и внешних условиях. Такое понимание одаренности имеет важные последствия для построения образовательной среды, способствующей развитию детей с разными видами и уровнями одаренности, а также для разработки образовательных программ для педагогов и рекомендаций для родителей. Теоретико-аналитические

разработки, систематизация и обобщение концептуальных представлений о роли творческих способностей и креативности, некогнитивных личностных и психосоциальных особенностей в становлении разных видов одаренности составляют перспективы дальнейших исследований феномена одаренности.

Литература

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И.д. Вильямс, 2007.

Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 598–622. doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-598-622

Психология одаренности и творчества / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017.

Ржанова И.Е., Бритова В.С., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А. Флюидный интеллект: обзор зарубежных исследований // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 19–43.

Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивное развитие школьников: эффекты макро- и микросредовых условий образования // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 30–43.

Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Шумакова Н.Б. Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе? // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 3. С. 61–77.

Щебланова Е.И. Исследования проблемы одаренности в Психологическом институте: концептуальные истоки и современность // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 14, № 3. С. 83–99. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99

Щебланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 97–106.

Bernstein, B.O., Lubinski, D., Benbow, C.P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113, 830–845. doi: 10.1037/edu0000500

Brody, L.E., Stanley, J.C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally. In R.J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Dai, D.Y., Li, X. (2020). Behind an accelerated scientific research career: dynamic interplay of endogenous and exogenous forces in talent development. *Education Sciences*, 10 (9), 220.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57 (10), 1615–1626. doi: 10.1002/pits.22342

Gagne, F. (2018). Academic talent development: theory and best practices. In Pfeiffer S.I., Shaunessy-Dedrick E., Foley-Nicpon M. (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–183). Washington: APA. doi: 10.1037/0000038-011

Gagne, F. (2021). Differentiating giftedness from talent: the DMGT perspective on talent development. Washington: APA. doi: 10.4324/9781003088790

Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: a memoir from the creator of multiple intelligences theory*. Cambridge: The MIT Press.

Heller, K.A. (2020). Identification — multidimensional measures based on the Munich Model of giftedness (MMG). In F. Hellen, R. Piske et al. (Eds.), *Identification and Enrichment Programs for Gifted Students* (pp. 31–51). Berlin: LIT.

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2017). Die Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT) — ein Tool für die Hochbegabungsdiagnostik. In U. Trautwein, M. Hasselhorn (Eds.), *Begabungen und Talente. Tests und Trends* (pp. 83–101). Göttingen: Hogrefe.

Kaufman, A.S., Raiford, S.E., Coalson, D.L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Lo, C.O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, Ch.-M., Tsai, K.-F., Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the making: a transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63 (3), 172–184.

Lubinski, D., Benbow, C.P., Kell, H.J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25 (12), 2217–2232.

Munich studies of giftedness. (2010). In K.A. Heller (Eds.). Berlin: Verlag.

Newman, T.V. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 161–176). New York: Springer.

Reis, S.M., Peters, P.M. (2021). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37 (2), 109–141.

Reis, S.M., Renzulli, S.J., Renzulli, J.S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11 (10), 615.

Renzulli, J.S. (2016). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *International journal for talent development and creativity*, 4 (1–2), 141–154.

Sternberg, R.J. (2005). The WICS model of giftedness. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 327–342). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., Glaveanu, V., Karami, S., Kaufman, J.C., Phillipson, S.N., Preiss, D.D. (2021). Meta-intelligence: understanding, control, and interactivity between creative, analytical, practical, and wisdom-based approaches in problem solving. *Journal of Intelligence*, 9 (2), 19.

Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. *Handbook of giftedness in children*. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 29–47). Cham: Springer.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, 10, 2804.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2021). The talent development Mega-model: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In R.J. Sternberg, D. Ambroso (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 425–442). London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-56869-6-24

Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Dixon, D.D. (2019). Gifted Students. *Annual review of psychology*, 70, 551–576.

Zaboski, B.A., Kranzler, J.H., Gage, N.A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-Horn-Carroll theory. *Journal of School Psychology*, 71, 42–56. doi: 10.1016/j.jsp.2018.10.001

References

Bernstein, B.O., Lubinski, D., Benbow, C.P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113, 830–845. doi: 10.1037/edu0000500

Brody, L.E., Stanley, J.C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally. In R.J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Dai, D.Y., Li, X. (2020). Behind an accelerated scientific research career: dynamic interplay of endogenous and exogenous forces in talent development. *Education Sciences*, 10 (9), 220.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57 (10), 1615–1626. doi: 10.1002/pits.22342

Gagne, F. (2018). Academic talent development: theory and best practices. In Pfeiffer S.I., Shaunnessy-Dedrick E., Foley-Nicpon M. (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–183). Washington: APA. doi: 10.1037/0000038-011

Gagne, F. (2021). Differentiating giftedness from talent: the DMGT perspective on talent development. Washington: APA. doi: 10.4324/9781003088790

Gardner, H. (2007). *The Structure of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. M.: I.D. Vil'yams. (In Russ.).

Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: a memoir from the creator of multiple intelligences theory*. Cambridge: The MIT Press.

Heller, K.A. (2020). Identification — multidimensional measures based on the Munich Model of giftedness (MMG). In F. Hellen, R. Piske et al. (Eds.), *Identification and Enrichment Programs for Gifted Students* (pp. 31–51). Berlin: LIT.

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2017). Die Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT) — ein Tool für die Hochbegabungsdiagnostik. In U. Trautwein, M. Hasselhorn (Eds.), *Begabungen und Talente. Tests und Trends* (pp. 83–101). Göttingen: Hogrefe.

Kaufman, A.S., Raiford, S.E., Coalson, D.L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Lo, C.O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, Ch.-M., Tsai, K.-F., Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the making: a transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63 (3), 172–184.

Lubinski, D., Benbow, C.P., Kell, H.J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25 (12), 2217–2232.

Mazilov, V.A., Slepko, Yu.N. (2021). Abilities and giftedness in psychology: the current state of domestic and foreign research. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 18 (3), 598–622. doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-598–622 (In Russ.).

Munich studies of giftedness. (2010). In K.A. Heller (Eds.). Berlin: Verlag.

Newman, T.V. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children. Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 161–176). New York: Springer.

Psychology of giftedness and creativity. (2017). In L.I. Larionova, A.I. Savenkov (Eds.). Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Reis, S.M., Peters, P.M. (2021). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37 (2), 109–141.

Reis, S.M., Renzulli, S.J., Renzulli, J.S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11 (10), 615.

Renzulli, J.S. (2016). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *International journal for talent development and creativity*, 4 (1–2), 141–154.

Rzhanova, I.E., Britova, V.S., Alekseeva, O.S., Burdukova, Yu.A. (2018). Fluid intelligence: a review of foreign studies. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya (Clinical and Special Psychology)*, 7 (4), 19–43. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2022). Research on the Problem of Giftedness at the Psychological Institute: Conceptual Origins and Modernity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 14 (3), 83–99. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99 (In Russ.).

Shcheblanova, E.I., Petrova, S.O. (2021). Modern foreign studies of anxiety in intellectually gifted schoolchildren. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of modern foreign psychology)*, 10 (4), 97–106. (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2022). Intellectually Gifted Fifth Graders: Is Enriched Learning Practice Needed in Primary School? *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 14 (3), 61–77. (In Russ.).

Sternberg, R.J. (2005). The WICS model of giftedness. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 327–342). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., Glaveanu, V., Karami, S., Kaufman, J.C., Phillipson, S.N., Preiss, D.D. (2021). Meta-intelligence: understanding, control, and interactivity between creative, analytical, practical, and wisdom-based approaches in problem solving. *Journal of Intelligence*, 9 (2), 19.

Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. *Handbook of giftedness in children*. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 29–47). Cham: Springer.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, 10, 2804.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2021). The talent development Mega-model: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In R.J. Sternberg, D. Ambroso (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 425–442). London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-56869-6-24

Tikhomirova, T.N., Malykh, S.B. (2021). Cognitive development of schoolchildren: effects of macro- and microenvironmental conditions of education. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 67 (5), 30–43. (In Russ.).

Ushakov, D.V. (2011). *Psychology of intelligence and giftedness*. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN". (In Russ.).

Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Dixson, D.D. (2019). Gifted Students. *Annual review of psychology*, 70, 551–576.

Zaboski, B.A., Kranzler, J.H., Gage, N.A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-Horn-Carroll theory. *Journal of School Psychology*, 71, 42–56. doi: 10.1016/j.jsp.2018.10.001

Поступила: 31.03.2023

Получена после доработки: 04.04.2023

Принята в печать: 06.04.2023

Received: 31.03.2023

Revised: 04.04.2023

Accepted: 06.04.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Игоревна Щебланова — доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности Психологического института Российской академии образования, elenacheblanova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>

ABOUT AUTHOR

Elena I. Shcheblanova — Dr.Sci. (Psychology), Head of the Department of Psychology of Giftedness, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, elenacheblanova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-11>

УДК 159.9

Системно-комплексная парадигма отечественной психологии

И.А. Юров

Сочинский государственный университет, Сочи, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. В отечественных монографиях и учебниках описываются только зарубежные психологические парадигмы. Парадигмы, представленные отечественными психологами, дают возможность выхода на уровень общенаучной философской обобщенности, но не конкретизируют собственно психологические парадигмы. Поэтому обращение к системно-комплексной парадигме представляется особенно актуальным на современном этапе развития отечественной психологии.

Цель. Представить системно-комплексную парадигму, основанную на материалах отечественных психологов.

Выборка. Были проанализированы работы 35 ученых.

Методы. Исторический анализ (историогенез) психологических литературных данных зарубежных и отечественных ученых.

Результаты. Исследование показало, что в работах отечественных ученых в качестве предмета психологии рассматривается целостный Человек, который может быть описан в рамках системно-комплексной парадигмы и понят только через взаимосвязь внутреннего и внешнего, биологического и социального, индивидуального и общественного, как система, в ее взаимообусловленности и развитии. При рассмотрении феномена человека сочетание структурного, системного и комплексного подходов с эволюционным представляется наиболее перспективным на современном этапе развития целостного человекознания.

Выводы. В статье представлены научные и научно-методические рекомендации, взгляды и позиции авторитетных отечественных ученых (философов, историков, психологов) в обоснование и поддержку системно-комплексной парадигмы отечественной психологии. В рамках этой парадигмы рассматриваются важные проблемы человековедения и человекознания. В условиях научной конвергенции западной и отечественной психологии с целью глубокого и многомерного изучения человека представляется целесообразным отказ от одностороннего применения принципов одной психологической парадигмы и переход к системному и комплексному использованию основных принципов современной психологии в их единстве и взаимосвязи.

Ключевые слова: парадигма, системно-комплексная, структура, система, комплексность, целостность.

Для цитирования: Юров И.А. Системно-комплексная парадигма отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 36–49. <https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-11>



GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-11>

System-complex paradigm of domestic psychology

Igor A. Yurov

Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Abstract

Background. Russian monographs and textbooks describe only foreign psychological paradigms. The paradigms developed by Russian psychologists make it possible to achieve the level of scientific philosophical generalization, but do not specify the psychological paradigms themselves. Therefore, appealing to the system-complex paradigm seems to be especially relevant at the present stage of development of domestic psychology.

Objective. The study has its purpose to present a system-complex paradigm based on the works of Russian psychologists.

Sample. The study features the works of 35 scientists.

Methods. Historical analysis (historiogenesis) of psychological literature by foreign and domestic scientists.

Results. The study showed that in the works of domestic scientists an integral Person is considered as a subject of psychology, who can be described within the framework of a system-complex paradigm and understood only through the relationship of internal and external, biological and social, individual and societal, as a system, in its interdependence and development. When considering the phenomenon of human being, the combination of structural, systemic and complex approaches with evolutionary approach seems to be the most promising at the present stage of development of a holistic human knowledge.

Conclusion. The article presents scientific and methodological statements, views and positions of authoritative Russian scientists (philosophers, historians, psychologists) to substantiate and support the system-complex paradigm of domestic psychology. Within the framework of this paradigm, important problems of human studies and human knowledge are considered. In the conditions of scientific convergence of Western and Russian psychology, for the purpose of a deep and multidimensional study of a person, it seems appropriate to abandon the unilateral application of the principles of the one and only psychological paradigm and move to a systematic and complex use of the basic principles of modern psychology in their unity and interconnection.

Keywords: paradigm, system-complex, structure, system, complexity, integrity.

For citation: Yurov, I.A. (2023). System-complex paradigm of domestic psychology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (16), 36–49. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-11>

Введение

Под исследовательской парадигмой (от гр. παράδειγμα — пример, модель, образец) понимается совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинство его членов. «Под парадигмой, — писал Томас Кун, — я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» (Кун, 1977, с. 11).

В зарубежной психологии успешно развиваются различные психологические парадигмы: психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология, гештальт-психология и др. Так, согласно Л. Гараи и М. Кечке, для современной психологии характерно противостояние двух основных полупсихологий: естественно-научной и герменевтической. «Психология находится в уникальном положении, так как линия раскола проходит как раз по ее корпусу, рассекая его на две полунауки: считающая себя одной из естественных наук, применяющая их позитивистскую методологию «объясняющая психология» и помещаемая среди исторических наук, орудующая их герменевтической методологией «понимающая психология» (Гараи, Кечке, 1997, с. 86).

В отечественной психологии ни в одном учебнике нет упоминания о наличии какой-либо психологической парадигмы. Некоторое исключение составляет специально выполненная под руководством А.Л. Журавлева, Т.В. Корниловой и А.В. Юревича работа «Парадигмы в психологии». В ней выделены три основные позиции, сложившиеся в отношении парадигмального статуса психологии. Согласно первой, которой придерживался Т. Кун, психология представляет собой допарадигмальную дисциплину, в которой единая парадигма, способная интегрировать различные «психологии» в цельную науку, еще не сложилась, что и отличает ее от более развитых естественных дисциплин. Согласно второй позиции, психология — это мультипарадигмальная наука, находящаяся в том состоянии, которое Кун усматривал в естественных науках только при переживании ими научных революций. Третья позиция состоит в том, что психология характеризуется как непарадигмальная научная дисциплина, к которой неприменимы представления о парадигмальной логике развития науки, наработанные на материале изучения истории естественных наук (Журавлев, Корнилова, Юревич, 2012, с. 3–9). Представленные А.В. Юревичем естественно-научная и гуманитарная парадигмы (Юревич, 2012), А.Л. Журавлевым и Д.В. Ушаковым — теоретико-экспериментальная и практическая парадигмы (Журавлев, Ушаков, 2012), а также синергетика (Г. Хакен) или психосинергетика, под которой понимают теоретическую психологию, способную определить предмет своего исследования (Клочко, 2001), психотехническая и постмодернистская парадигмы (Мазилов, 2013) дают возможность выхода на уровень общенаучной философской и межнаучной обобщенности, но не конкретизируют собственно психологические парадигмы. Отдельная отрасль психологии не может претендовать на роль парадигмы потому, что она не соответствует вышеприведенному понятию и содержанию научной парадигмы. Вот почему до сих пор в отечественных монографиях и учебниках описываются только зарубежные психологические парадигмы (Юров, 2019).

Литературный анализ и его обсуждение

Между тем, в отечественной психологической науке накоплен богатый теоретический и экспериментальный материал, позволяющий выделить три отечественные парадигмы: диалектико-материалистическую, культурно-историческую и системно-комплексную (Юров, 2019). Системно-комплексная парадигма характеризуется целостностью, системностью, структурой и комплексностью в отличие от диалектико-материалистической, которая характеризуется субъектно-деятельностным принципом, принципами детерминизма, единства сознания и деятельности, и от культурно-исторической парадигмы, характеризуемой «социально-культурной ситуацией развития» и «зоной ближайшего и актуального развития».

Сравнение и анализ сходства и различия с другими парадигмами в психологии является перспективным направлением дальнейших исследований.

Одной из важнейших отечественных парадигм психологии является системно-комплексная, в основе которой лежат целостность, система, структура, комплексность. Эта парадигма представлена в трудах В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева, В.М. Мясищева, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, В.А. Ганзена, Л.М. Веккера, Г.И. Акинщиковой, И.С. Кона, В.М. Дружинина и др. Рассмотрим их основные положения.

Человек — это целостное образование, а структура — одна из основных характеристик целостного объекта. Марк и Энгельс писали, что историческое естествознание «впоследствии включит в себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет одна наука» (Маркс, Энгельс, 1956, с. 595–596).

В.Г. Афанасьев пишет: «Целостную систему можно определить как совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам (Афанасьев, 1986, с. 14).

В.П. Кузьмин отмечает, что «системный подход в характерном для него отражении действительности исходит прежде всего из качественного анализа целостных объектов и раскрытия механизмов их интеграции» (Кузьмин, 1980, с. 8).

По словам Н. Винера, «именно форма строения... представляет собой особую форму бытия человека в окружающем мире, в обществе» (Винер, 1958, с. 13).

Л. Бергаланфи: «Система — это комплекс взаимодействующих компонентов» (Бергаланфи, 1969, с. 42). Элементы объединяются в целое множество отношений. Система отношений в целом, как правило, является многоуровневой с четкой взаимосвязанностью между уровнями. Частным видом такой системы является иерархия. Автор выделяет следующие виды иерархий: разделительную, пространственную, генетическую, морфологическую, физиологическую, сегрегационную, интеграционную. (там же, с. 43).

Posner M., Levitin D. считают, что «хотя диапазон человеческих различий кажется бесконечным, но эти различия включены в систему конечную в своем генетическом, анатомическом и феноменологическом определении» (Posner, Levitin, 1997, p. 103).

Л.А. Блюменфельд пишет: «системой называется совокупность любым способом выделенных из остального мира реальных или воображаемых элементов. Эта совокупность является системой, если: 1) заданы связи, существующие между эле-

ментами; 2) каждый из элементов внутри системы является неделимым; 3) с миром вне системы система взаимодействует как целое; 4) при эволюции во времени совокупность будет считаться системой, если между ее элементами в разные моменты времени можно провести однозначное соответствие» (Блюменфельд, 1970, с. 37).

По мнению Б.Ф. Ломова, целостность человека выражается в единстве биологического, социального и психического. Сознание, вообще психическая структура завершает систему «человек». Психическое — системное качество, продукт системы «человек». Существенной характеристикой многоуровневых систем является относительная автономия каждого из входящих в нее уровней и их определенная соподчиненность. Это составляет важнейшее условие саморегуляции системы. Автор подчеркивает, что природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т.е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система. Важнейшая теоретическая задача по Ломову состоит в том, чтобы вскрыть объективные основания тех интегральных психологических свойств, которые характеризуют человека как индивида, индивидуальности, личности. Для изучения этих свойств и качеств Ломов исходил из принципов системного подхода в психологии. Он считал, что, во-первых, системный подход в исследовании какого-либо явления требует его рассмотрения в нескольких аспектах: 1) как некоторой качественной единицы, как системы, имеющие свои специфические закономерности; 2) как части своей видо-родовой макроструктуры, закономерностям которой оно подчиняется; 3) в плане микросистем, закономерностям которых оно тоже подчиняется; 4) в плане его внешних взаимодействий, т.е. вместе с условиями его существования. Во-вторых, психические явления по существу своему многомерны. В-третьих, система психических явлений многоуровневая и строится иерархически. Она включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Многоуровневость психического имеет разные порядки, определяющие его закономерности. Существуют закономерности общие, действующие на всех уровнях и во всех подсистемах. Но имеются также и специфические закономерности, относящиеся только к определенному уровню (подсистеме). В-четвертых, при описании психических свойств человека важно иметь в виду множественность тех отношений, в которых он существует. Этим обуславливается разнопорядковость его свойств. Системные свойства могут быть разделены на моносистемные и полисистемные. Ко вторым относится, например, системное описание индивидуальности человека (по Б.Г. Ананьеву). В-пятых, системный подход требует особого понимания детерминации как многоплановой, многоуровневой, многомерной, включающей явления разных (многих) порядков, т.е. как системной (Ломов, 1984).

К.К. Платонов считает, что принцип иерархии в психологии учит рассматривать все психические феномены как ступени иерархической лестницы, у которой низшие ступени подчинены и управляются (субординированы) высшими, а высшие, включая в себя низшие и опираясь на них, не сводятся к их сумме, так как переходы от ступени к ступени осуществляются как скачки на основе появления новых системных качеств (Платонов, 1982).

Исходя из генетического и антропологического принципов, Б.Г. Ананьев предложил комплексный подход в понимании природы психического человека. Он и в теоретическом, и в практическом плане подошел к изучению индивидуальной

структуры человека как многомерной и многосвязной системе — единству тенденций дифференцированности и интегрированности. На первом уровне представлены индивидуальные свойства (характеристики пола, возраста, особенности морфологической конституции, реактивности организма, нейродинамические характеристики, включающие свойства активированности). Второй уровень образуют психологические параметры, характеризующие человека как субъекта труда, общения и познания (процессы, аффекты, воля, психомоторика). Третий уровень образуют характеристики личности (психодинамические особенности, черты личности, интеллект, социально-психологические статусы). Эмоционально-мотивационная сфера личности представлена измерениями эмоционального стресса и тревожности — фрустрированности, уровня притязаний, особенностей мотивации.

Первая и наиболее важная область действия комплексного метода в психологии — это организация измерений каждого испытуемого по многим разнородным и разноуровневым параметрам, относящимся к свойствам индивида, субъекта деятельности и личности. Вторая форма реализации комплексного метода состоит в том, что разноуровневые свойства измеряются в условиях разнородных функциональных состояний (Ананьев, 1969). Е.В. Шорохова пишет, что понятие человека — самое широкое понятие для обозначения субъекта деятельности, познания и общения. Человек, будучи высшим продуктом природы, является существом биосоциальным. Опасность социологизации человека не менее реальна, чем опасность биологизации (Шорохова, 1974).

Мы согласны с мнением Г.И. Акинщиковой, которая писала: «Одним из объективных свойств предметов внешнего мира является их целостность. Этим свойством характеризуются все неживые и живые системы нашей планеты на всех уровнях организации. Основной базальной характеристикой целостного объекта следует считать существование структуры, организующий этот объект» (Акинщикова, 1977, с. 5). Акинщикова отмечает, что вследствие чрезвычайной дробности и дифференцированности знаний о человеке как существе биологическом и социальном, утратилось представление о человеке как целостной структуре, где биохимические, морфологические, физиологические и психические особенности находятся в теснейшей органической взаимосвязи, а отдельные свойства определяют особенности структуры в целом и одновременно сами определены этой целостной структурой (Акинщикова, 1977).

Рассматривая человека как целостную систему, Акинщикова ставит вопрос об уровнях его организации, ориентировочно выделяя восемь уровней:

- а) генетической и биохимической организации;
- б) уровень метаболической организации клетки, тканей, органов, систем и организма человека в целом;
- в) уровень морфофизиологической организации;
- г) уровень сенсорно-перцептивной организации;
- д) уровень психомоторной организации;
- е) уровень интеллектуальной организации;
- ж) уровень личностной организации;
- з) уровень социальной организации.

Высшие уровни организации (е, ж, з) свойственны только человеку, остальные являются общими для всего животного мира нашей планеты (Акинщикова, 1977).

В.А. Ганзен высказывает мысль о том, что в мире существует сравнительно небольшое число структур, и все они имеют некоторые общие свойства, будь то структура в физике или психологии. Это позволяет понять существование корреляционных связей между строением тела, темпераментом, личностными особенностями, интеллектом и поведением человека. Последний как одна из разновидностей биомассы сочетает в себе различные уровни организации, где более низкие уровни сосуществуют с более высокими, поскольку какими бы преимуществами ни обладали эти более высокие уровни организации, они не могут заменить собой необходимые низшие уровни. Ганзен считает, что «...изучение психических явлений не может ограничиться собственно уровнем психики или уровнями биологическим и социальным. Только на основе учета всех уровней организации материи возможно наиболее полное познание психических явлений» (Ганзен, 1974, с. 9).

По мнению Ганзена, человек как предмет исследования психологической науки является целостным объектом, и к нему применимы все закономерности, управляющие целостными и гармоничными структурами. Он представил схему для системного описания индивидуальности в виде пятиугольника, в центре которого находится гармоничное целое, а по краям пятиугольника — единство, повторяемость, соподчиненность, соразмерность, уравновешенность. Под единством представлены педагогика, социология, право и их производные. Под повторяемостью представлены генетика, эмбриология, фармакология, психофармакология и их производные. Под соподчиненностью представлены анатомия, соматология, биомеханика, психомоторика и их производные. Под соразмерностью представлены биохимия, эндокринология, гигиена, психогигиена и их производные. Под уравновешенностью представлены физиология, медицина, физиология ВНД, психофизиология и их производные. Все эти науки объединяет психология (Ганзен, 1974).

Л.М. Веккер рассматривал психические процессы и личность как субъекта в русле интегративного подхода. В нем поэтапно выделяются разные уровни организации: от непосредственного и пассивного — сенсорно-эмоционального, локомоторного и активного, перцептивно-эмоционального, манипулятивного — до социально-детерминированного, деятельностного. По его мнению, высшим уровнем интеграции системы психических носителей является личность как психический субъект — носитель своих свойств. Саморегуляция психической деятельности субъекта возникает благодаря самосознанию. Из чего следует, что сознательную и осознанную регуляцию надо различать (Веккер, 1981).

В.Н. Дружинин рассматривал связь уровней психической регуляции и способов их эмпирического описания. Он анализировал следующие уровни:

- физиологический уровень;
- психофизиологический уровень;
- сенсорно-перцептивные процессы;
- интегративный уровень психики (мышление, мотивация);
- личность;
- индивидуальность (Дружинин, 1999).

Б.А. Никитюк в интегративной антропологии выделял три аспекта — психологический, конституциональный и экологический, руководствуясь общесистемным принципом иерархии (Никитюк, 2000).

И.С. Кон в науке о человеке выделяет три главные модальности: 1) психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов и структуры организма; 2) социальная идентичность обозначает систему свойств, благодаря которым особь становится социальным индивидом, членом определенного общества или группы, и предполагает разделение (категоризацию) индивидов по их социально — классовой принадлежности, социальным статусам и усвоенным ими социальным нормам; когда такое разделение производится извне, исходит от общества, его называют объективным, когда же его осуществляет сам субъект, в терминах «мы» и «они» — субъективным; 3) личная идентичность (или эго-идентичность) обозначает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысложизненных установок личности, осознающей себя как «самость» (Кон, 1989).

Наиболее полно системно-комплексная парадигма проявляется в структурах индивидуальности и личности.

В.М. Бехтерев считал, что только на основе учета всех уровней организации материи возможно наиболее полное познание психических явлений. Он, говоря о целостном человеке, впервые ввел в психологию понятия индивид, личность и индивидуальность, считая, что индивид — это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. Рассматривая проблему индивидуализации и бытия в целом, Бехтерев подчеркивал, что индивидуализация является общим свойством материальной действительности, принизывающим все ее структурные уровни. «Личная сфера» человека включает в себя следы, обусловленные отношениями, вытекающими из общественной жизни. Поэтому у человека в связи с «личной сферой органического характера» развивается и «личная сфера социального характера». Она лежит в основе нравственных и социальных отношений между людьми. При более высоком развитии нейропсихики эта социальная сфера личности играет определяющую роль, является «важнейшим руководителем» всех реакций, связанных с общественными отношениями людей. При известных условиях она преобладает над органической сферой личности.

«Мир, — писал Бехтерев, — строится в форме замкнутых систем, представляя собой особые индивидуальности. Каждая индивидуальность может быть различной степени сложности, но она представляет всегда определенную гармонию частей и обладает своей формой и относительной устойчивостью системы» (Бехтерев, 1926, с. 350). Под индивидуальностью он понимал интеграцию и биологических, и социальных особенностей человека (Бехтерев, 1926).

Данное определение индивидуальности согласуется с мнением В.Г. Афанасьева, который подчеркивал, что целостную систему можно определить как совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям компонентам.

Б.Г. Ананьев подчеркивал, что в процессе индивидуализации складывается целостная структура человека, стабилизирующая его функционирование и развитие: «Образование индивидуальности и обусловленное ею единое направление развития индивида, личности и субъекта в общей структуре человека стабилизи-

руют эту структуру и являются важными факторами высокой жизнеспособности и долголетия» (Ананьев, 1969, с. 111). В интеграционной (комплексной) теории индивидуальности, в многообразных биосоциальных проявлениях Б.Г. Ананьев видел основной путь реализации идей комплексной антропологии и предлагал всесторонне рассматривать индивидуальность в плоскости междисциплинарных исследований.

Ананьев отмечал, что общим эффектом слияния, интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с ее целостной организацией этих свойств и их саморегуляцией. По его мнению, полный набор характеристик человека — необходимое условие понимания его индивидуальности. В конечном счете, в качестве индивидуальности «единичный человек... может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» (Ананьев, 1969, с. 329).

Согласно Ананьеву, к индивидуальности следует подходить как к «интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности... Для того, чтобы подойти к проблеме индивидуальности с точки зрения целого (на молярном уровне), нужно представить человека не только как открытую систему, но и как систему «закрытую», замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (индивида, субъекта, личности)» (там же, с. 332). Соотношение понятий «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность» не рядоположенное, а иерархическое и соподчиненное, именно в вертикальности определяется глубина человеческих качеств (Ананьев, 1969).

По мнению С.Л. Рубинштейна, поскольку индивидуальность — это синтетическая характеристика человека, то изучение ее составляет задачу синтетического человекознания, включающего комплекс естественных и общественных наук. В четырехкомпонентной структуре личности он выделял следующие основные: направленность личности, т.е. собственно те установки, интересы и потребности, которые движут человеком; способности, темперамент и характер (Рубинштейн, 1997).

М.М. Рубинштейн считал, что творческие интенции человека выступают основой для взаимосвязи физических, душевных, социальных и культурных сторон личности. И здесь как раз проявляется индивидуальность человека. Для ученого равнозначными являются понятия «индивидуальность» и «индивидуальная личность», которая достигает особой выраженности именно при развитии индивидуальности (Рубинштейн, 1927).

В.С. Мерлин научно обосновал, что интегральная индивидуальность человека — это саморазвивающаяся и саморегулируемая живая система. Разноуровневые связи свойств находятся в многозначной связи. Автор понимал структуру интегральной индивидуальности как синтез свойств организма (нейродинамический уровень), свойств индивидуума и особенностей психических процессов (психодинамический уровень), свойств личности (личностный уровень) и метаиндивидуальности (социально-психологический уровень) (Мерлин, 1986).

В.М. Русалов предложил модель базальной типологической организации индивидуальности, включив в нее, в том числе, конституциональные характеристики типов. По Русалову, индивидуальность человека представляет собой систему

многомерных и многоуровневых отношений, охватывающих все совокупности условий и устойчивых факторов индивидуального развития человека.

В специальной теории целостной индивидуальности Русалов выделяет в структуре индивидуальности два уровня: формально-динамический, представленный темпераментом человека, и содержательный, включающий интеллект и характер субъекта деятельности. Сущность его представлений о целостной индивидуальности сводится к следующему: «Развитие высших уровней организации личности (интеллекта и характера) происходит путем преобразования низших уровней (т.е. темперамента), приведения их в соответствие с высшими, т.е. путем одновременной дифференциации и реинтеграции всей конкретной индивидуальности человека» (Русалов, 1979).

А.Ф. Лазурский выдвинул двухуровневую идею о двух сферах психической деятельности — эндопсихической (внутренней) и экзопсихической (внешней). Автор считал, что эндопсихическая сфера основана главным образом на врожденных качествах человека и определяет наклонности, способности, темперамент, характер и другие прирожденные стороны личности. Экзопсихическая сфера формируется в процессе жизни, в ее основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, которая показывает, как человек относится к основным категориям окружающей действительности (Лазурский, 1909).

В.М. Мясищев, исходя из идей А.Ф. Лазурского, разработал собственную психологическую теорию отношений человека, которые понимались им как сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности. Важнейшими видами отношений Мясищев считал потребности, мотивы, эмоциональные отношения, интересы, оценки, убеждения, а доминирующим отношением, подчиняющим себе другие и определяющим жизненный путь человека, — направленность (Мясищев, 1995).

К.К. Платонов сформулировал концепцию динамической функциональной структуры личности, выделив в структуре личности четыре подструктуры: 1) социально обусловленная подструктура личности; 2) опыт; 3) индивидуальные особенности различных психических процессов; 4) биологически обусловленная подструктура (Платонов, 1982).

Выводы

Итак, несмотря на то, что одни авторы говорят о структуре как необходимом элементе целостного объекта, в данном случае — человека (Афанасьев, Бергаланфи, Блюменфельд, Винер, Кузьмин, Маркс, Энгельс, Posner, Levitin), другие — об интегральном, гармоничном человеке как индивидуальности (Бехтерев, С.Л. Рубинштейн, М.М. Рубинштейн, Мясищев), третьи характеризуют общие принципы системного подхода в понимании человека (Ломов, Шорохова, Кон), четвертые раскрывают комплексный подход в теоретическом и эмпирическом описании человека как индивида, субъекта деятельности и личности (Ананьев, Акинщикова, Ганзен, Веккер, Дружинин, Никитюк, Мерлин), пятые свидетельствуют об интегральном соотношении основных тенденций человека и личности (Лазурский, Мясищев, Платонов, Мерлин, Русалов), — всех их объединяет понимание того, что предметом

психологии является целостный Человек, который может быть описан в рамках системно-комплексной парадигмы и понят только через взаимосвязь внутреннего и внешнего, биологического и социального, индивидуального и общественного, как систему в её взаимообусловленности и развитии (Юров, 2023).

Анализ приведенных философских и психологических работ позволяет согласиться с мнением Л. Берталанфи, Л.А. Блюменфельда, В.А. Ганзена, Г.И. Акинщиковой, считавших, что в мире существует сравнительно небольшое число структур, и все они имеют некоторые общие свойства (структура в физике или психологии). Это позволяет понять существование корреляционных связей между строением тела, темпераментом, личностными особенностями, интеллектом и поведением человека. Переход от причинно-следственного объяснения этих зависимостей к структурному в значительной степени расширяет возможности интерпретации экспериментального материала. Сочетание структурного подхода в объяснении феномена человека с эволюционным является наиболее перспективным на современном этапе развития человекознания (Берталанфи, 1969; Блюменфельд, 1970; Акинщикова, 1977; Ганзен, 1974).

В статье представлены научные и научно-методические высказывания, взгляды и позиции авторитетных отечественных ученых (философов, историков, психологов) в обоснование и поддержку системно-комплексной парадигмы отечественной психологии. В рамках этой парадигмы рассматриваются важные проблемы человековедения. В условиях научной конвергенции западной и отечественной психологии с целью глубокого и многомерного изучения человека целесообразен отказ от одностороннего применения принципов одной психологической парадигмы и переход к системному и комплексному использованию основных принципов современной психологии в их единстве и взаимосвязи (Юров, 2019).

Литература

- Акинщикова Г.И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л.: ЛГУ, 1977.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969.
- Берталанфи Л. Общая теория системы: краткий обзор // Исследования по общей теории систем: ежегодник. М.: Наука, 1969.
- Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Л.: Новая Москва, 1926.
- Блюменфельд Л.А. Выступление в дискуссии по проблеме «Определение понятия системы и системного подхода» // Системные исследования. М.: Наука, 1970.
- Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. Т. 3. Л.: ЛГУ, 1981.
- Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. М.: Советское радио, 1958.
- Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. Л.: ЛГУ, 1974.
- Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии // Вопросы философии. 1997. № 4. С. 86–96.
- Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 1999.
- Журавлев А.Л., Корнилова Т.В., Юревич А.В. Введение // Парадигмы в психологии: Научоведческий анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 3–9.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? Парадигмы в психологии. Научоведческий анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Ключко В. Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии». Караганда: КарГУ, 2001.

Кон И.С. Человек в системе наук. М.: Наука, 1989.

Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980.

Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.

Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. СПб.: Типография И.Н. Скороходова, 1909.

Мазилев В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Том II. (Психолого-педагогические науки). С. 186–194.

Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М.: Госполитиздат, 1956.

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Просвещение, 1986.

Мясищев В.М. Психология отношений. Москва — Воронеж, 1995.

Никитюк Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке: (Современная интегративная антропология). М.: СпортАкадемПресс, 2000.

Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2012.

Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982.

Рубинштейн М.М. Философия человека в 2-х т. Т. 2. Л.: ЛГПИ, 1927.

Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики, психологии. М.: Наука, 1997.

Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979.

Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974.

Юревич А.В. Исследовательская и практическая психология: еще раз о «схизисе» // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 1. С. 127–136.

Юров И.А. Парадигмы отечественной психологии // Человек и мир. 2019. Т. 3, № 1 (6). С. 41–64.

Юров И.А. Психология человека: индивид, личность, субъект, индивидуальность. М.: Русайнс, 2023.

Posner M.I., Levitin D.G. (1997). *Imagining the Future*. Solso, (Eds.), *Nind and Brain Sciences in the 21 Century* (pp. 91–109). Cambridge: A Bradford Book.

References

Akinshchikova, G.I. (1977). *Somatic and psycho-physiological organization of a person*. L.: Publishing house of Leningrad State University. (In Russ.).

Ananiev, B.G. (1969). *Man as an object of knowledge*. L.: Publishing house of Leningrad State University. (In Russ.).

Bertalanfi, L. (1969). *General System Theory: A Brief Review*. *Research in General Systems Theory: Yearbook*. M.: Nauk. (In Russ.).

Bekhterev, V.M. (1926). *General foundations of human reflexology*. M.; L.: New Moscow. (In Russ.).

- Blumenfeld, L.A. (1970). Speech in the discussion on the problem "Definition of the concept of a system and a systematic approach". System Research. M.: Nauka. (In Russ.).
- Druzhinin, V.N. (1999). Experimental psychology. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
- Vecker, L.M. (1981). Mental processes in 3 volumes. T. 3. Leningrad : Publishing house of Leningrad State University. (In Russ.).
- Ganzen, V.A. (1974). Perception of integral objects. Leningrad: Publishing house of Leningrad State University. (In Russ.).
- Garai, L., Kechke, M. (1997). Another Crisis in Psychology. *Voprosy filosofii (Issues of Philosophy)*, 4, 86–96. (In Russ.).
- Klochko, V.E. (2001). Psychosynergy: the present and future of psychology. Proceedings of the conference "Man in Psychology: Landmarks of Research in the New Century". Karaganda: KarSU. (In Russ.).
- Kon, I.S. (1989). Man in the system of sciences. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Kuhn, T. (1977). The Structure of Scientific Revolutions. Moscow: Progress. (In Russ.).
- Kuzmin, V.P. (1980). The Principle of Systemity in the Theory and Methodology of K. Marx. Moscow: Politizdat. (In Russ.).
- Lazursky, A.F. (1909). Essays on the Science of Character. Sankt Peterburg: Tip. I.N. Skorokhodov. (In Russ.).
- Marx, K., Engels, F. (1956). From early works. Moscow: Gosudolitizdat. (In Russ.).
- Mazilov, V.A. (2013). Prospects for paradigmatic synthesis in modern psychology. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik (Psychological and pedagogical sciences)*, 3 (2), 186–194. (In Russ.).
- Merlin, V.S. (1986). Essays on the Integral Study of Individuality. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
- Myasishev, V.M. (1995). Psychology of Relationships. Moscow-Voronezh. (In Russ.).
- Nikityuk, B.A. (2000). Integration of knowledge in sciences about the man (Sovrem. integrative anthropology). Moscow: SportAcademPress. (In Russ.).
- Paradigms in psychology: scientific analysis. (Eds.), In A.L. Zhuravlev, T.V. Kornilova, A.V. Yurevich. (2012). Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.).
- Platonov, K.K. (1982). The system of psychology and the theory of reflection. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Rubinstein, M.M. (1927). Philosophy of Man in 2 vols. 2. Lugansk: LSPI. (In Russ.).
- Rubinstein, S.L. (1997). Selected Philosophical-Psychological Works. Fundamentals of Ontology, Logic, Psychology. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Rusalov, V.M. (1979). Biological Foundations of Individual-Psychological Differences. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Shorokhova, E.V. (1974). The psychological aspect of the problem of personality. Theoretical problems of the psychology of personality. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Wiener, N. (1958). Cybernetics, or Control and Communication in Animals and Machines. Moscow: Soviet Radio. (In Russ.).
- Yurevich, A.V. (2012). Research and practical psychology: once again about "schisis". *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 1 (33), 127–136. (In Russ.).
- Yurov, I.A. (2019). Paradigms of domestic psychology. *Chelovek i mir (Man and the world)*, 3, 1(6), 41–64. (In Russ.).
- Yurov, I.A. (2023). Psychology of man: Individual, personality, subject, individuality. Moscow: Rusains. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L., Kornilova, T. V., Yurevich, A. V. (2012). Introduction. *Paradigms in psychology: Scientific analysis*. In A.L. Zhuravlev, T.V. Kornilova, A.V. Yurevich (Eds.) (pp. 3–9). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Ushakov, D.V. (2012). Theoretical-experimental and practical psychology: two different paradigms? *Paradigms in psychology. Scientific analysis*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Posner, M.I., Levitin, D.G. (1997). *Imagining the Future*. Solso, (Eds.), *Nind and Brain Sciences in the 21 Century* (pp. 91–109). Cambridge: A Bradford Book.

Поступила: 13.03.2023

Получена после доработки: 17.04.2023

Принята в печать: 29.04.2023

Received: 13.03.2023

Revised: 17.04.2023

Accepted: 29.04.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Игорь Александрович Юров — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Сочинского государственного университета, sov36@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-2705-1034>

ABOUT AUTHOR

Igor A. Yurov — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology, Sochi State University, sov36@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-2705-1034>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-12>

УДК 316.61

Жизненная позиция матерей и отцов учащихся начальной, основной и старшей школы

В.С. Собкин^{1,2}, Е.А. Калашникова^{✉ 1,2}

¹ Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

² Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

✉5405956@mail.ru

Резюме

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения влияния жизненной позиции родителей на процесс социализации современных школьников.

Цель. Охарактеризовать особенности взаимосвязи компонентов жизненной позиции отцов и матерей, воспитывающих ребенка в полной и неполной семье, на разных этапах его обучения в школе.

Выборку исследования составили 302 177 родителей учащихся 1–11-х классов общеобразовательных школ из 85 регионов РФ. Рассматривались ответы 16 463 отцов и 285 714 матерей (из них 227 855 женщин, состоящих в браке, 57 859 — женщины, воспитывающих ребенка в неполной семье).

Методы. Родители учащихся начальной, основной и старшей школы отвечали на вопросы анкеты, касающиеся трех компонентов жизненной позиции: ценностных ориентаций, оценки успешности своих жизненных перспектив, оценки значимости для себя тех или иных социальных угроз.

Полученные материалы анализировались с учетом влияния как социально-стратификационных факторов (полнота/неполнота семьи), так и возраста ребенка (класс обучения). Для выявления особенностей взаимосвязей компонентов жизненной позиции родителей использовался метод факторного анализа.

Результаты. Исследование показало, что наиболее значимыми жизненными ценностями для родителей являются здоровье, успешная профессиональная деятельность, достижение материального благополучия и счастливая семейная жизнь. При этом для отцов более значимой оказывается ценность профессиональной реализации, а для матерей — реализация в семейной жизни. С возрастом ребенка у родителей актуализируется ценность профессиональной реализации и снижается значимость семейной реализации и достижения материального благополучия, при этом растут негативные оценки своей будущей успешности. В результате факторного анализа полученных данных выявлены особенности жизненной позиции отцов и матерей, воспитывающих ребенка в полной и неполной семье: «принцип дополненности» в полных семьях и деформация традиционной материнской позиции матерей, воспитывающих ребенка в неполной семье.



Выводы. Проведенное исследование показало значимость различных жизненных ценностей и социальных угроз среди родителей детей разного школьного возраста, что в целом фиксирует своеобразие социально-психологического контекста детско-родительских отношений в семье.

Ключевые слова: жизненная позиция, материнство, отцовство, ценностные ориентации, успешность, социальные угрозы, полная/неполная семья, детско-родительские отношения, социализация.

Информация о финансировании. Исследование выполнено за счет средств государственного бюджета, выделенного ФГБНУ «ИУО РАО» для реализации проекта в рамках Госзадания Министерства Просвещения РФ «Мониторинг фактического объема учебной и внеучебной нагрузки обучающихся».

Для цитирования: Собкин В.С., Калашникова Е.А. Жизненная позиция матерей и отцов учащихся начальной, основной и старшей школы // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 50–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-12>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-12>

Life position of mothers and fathers of primary, secondary and high school students

Vladimir S. Sobkin^{1,2}, Ekaterina A. Kalashnikova^{✉1,2}

^{1,2} Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

^{1,2} Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

✉ 5405956@mail.ru

Abstract

Background. The relevance of the study is due to the need of investigating the effects of parents' life orientations on the process of socialization of modern schoolchildren.

Objective. The study had its task to characterize the features of the relationship between the components of the life position of mothers and fathers raising children in full/single-parent families at different stages of their education.

Sample of the study consisted of 302177 parents of 1–11 grade students of general education schools from 85 regions of the Russian Federation. The analysis considered the data of 16463 fathers and 285714 mothers (of which 227855 are married women, 57859 are women raising children in a single-parent family).

Methods. Parents of primary, secondary, and high school students answered the *ad hoc* questionnaire relating to three components of their life position: value orientations, assessment of their life prospects success, assessment of subjective significance of certain social threats. The data obtained were analyzed taking into account the influence of both social stratification factors (completeness/incompleteness of a family) and a child age

(grade at school). To identify the features of the relationship between the components of parental life position, the factor analysis procedure was used.

Results. The study revealed that the most significant life values for parents are health, successful professional activities, achieving financial success, and a happy family life. At the same time, the value of professional realization turns out to be more significant for fathers, whereas realization in family life is more valuable for mothers. As a child grows, the parents actualize the value of professional self-realization while the importance of family life and achieving financial success decreases, and the negative assessments of their future success grow. The factor analysis revealed the peculiarities of the life position of fathers and mothers raising a child in complete vs incomplete family: the “principle of complementarity” in full families and the deformation of traditional maternal position of women raising children in single-parent families.

Conclusions. The study demonstrated the significance of various life values and social threats among parents of children of different school age, which captures the uniqueness of the socio-psychological context of the child-parent relationships in the family.

Keywords: life position, motherhood, fatherhood, value orientations, success, social threats, full family, single-parent family, child-parent relationship, socialization.

Funding. The study was carried out at the expense of the state budget allocated by the Federal State Budgetary Scientific Institution “IEM RAE” for the implementation of the project within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation “Monitoring the actual volume of educational and extracurricular workload of students”.

For citation: Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2023). Life position of mothers and fathers of primary, secondary, and high school students. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (16), 50–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-12>

Введение

В публикациях последних лет как российских, так и зарубежных авторов подчеркивается, что ценностные ориентации выступают важным компонентом социального самочувствия и находятся в тесной взаимосвязи с представлениями о личностной успешности, карьере, благополучии в межличностных отношениях с ближайшим социальным окружением. При этом особую актуальность приобретают исследования социального самочувствия родителей (Куликов, Малёнова, Потапова, 2020; Шаповаленко, 2022; Mikucka, Rizzi, 2020; Levesque, Bisson, Charton, Fernet, 2020; Ryan, Padilla, 2019; Simpson, Rholes, 2019; Young, Roberts, Ward, 2019). В работах, посвященных данной тематике, указывается на особенности современных социально-экономических и социокультурных процессов на уровне как макро-, так и микротенденций: экономическое неравенство, социальная дифференциация (Реан, Кудашев, Баранов, 2022); неоднозначность отношения к процессам в образовательной политике (Прокофьева, Корчагина, 2020); трансформация института семьи, проявляющаяся в снижении рождаемости,

закреплении внебрачного материнства, распространенности неполных семей материнского типа (Махнач, 2019; Поломщиков, Кравцова, 2022).

В наших работах проблематика социального самочувствия связана с изучением компонентов жизненной позиции, методика выявления которых первоначально была разработана и использована в многопозиционном кросс-культурном исследовании участников образовательного процесса — учащихся, родителей и учителей (Собкин, Писарский, 1992; 1994). Она показала высокую содержательную валидность и широко использовалась в последующих многочисленных исследованиях: особенностей самоопределения учащихся (Собкин, 1997; 1998; Собкин, 2006; Собкин, Ваганова, 2006; Собкин, Смылова, 2014; Собкин, Калашникова, 2019), девиантных проявлений подростков (Собкин, Абросимова, Адамчук, Баранова, 2004), профессионального самоопределения старшеклассников (Собкин, Калашникова, 2020), жизненных ориентаций учителей общеобразовательных школ (Собкин, Писарский, Коломиец, 1996; Собкин, Адамчук, 2016), социального самочувствия родителей (Собкин, Марич, 2002; Собкин, Скобельцина, Иванова, Верясова, 2013) и др.

Данная работа является продолжением цикла исследований, проводимых в рамках социокультурного подхода к изучению социализации ребенка на разных возрастных этапах. Характерным для него является ряд особенностей: многопозиционный анализ изучения ситуации социального развития ребенка, предполагающий сопоставление мнений детей и ближайших взрослых (родителей и учителей); мониторинг социокультурных изменений в детской и подростковой субкультуре; проведение кросс-культурных сопоставлений особенностей социальной ситуации развития ребенка на разных возрастных этапах (Собкин, Писарский, 1992; Собкин, 1997; 1998; 2006; Собкин, Марич, 2003; Собкин, Абросимова, Адамчук, Баранова, 2005; Собкин, Ваганова, 2006; Собкин, Скобельцина, Иванова, Верясова, 2013; Собкин, Калашникова, 2019; 2023). Значительное внимание в данном подходе уделяется исследованию жизненной позиции взрослых (родителей и педагогов) для понимания их влияния как на «зону ближайшего развития» ребенка, так и на трансляцию ценностно-целевых жизненных ориентиров (Выготский, 1984).

В этой связи особое значение имеют работы, касающиеся особенностей процесса передачи подрастающему поколению ценностно-целевых ориентиров, которые связаны с моделями воспитания (Авдулова, Уханова, 2018; Информационно-аналитический отчет МАУ ИРСИ, 2019; Гузман, Безносок, 2022), с влиянием тенденций ценностно-нормативной неопределенности, что проявляется и в нарушении передачи норм и ценностей от старшего поколения младшему, особенно на этапе профессионального самоопределения (Андреева, Лисичкина, 2022; Цветкова, 2017).

Настоящее исследование имело своей целью охарактеризовать особенности взаимосвязи компонентов жизненной позиции отцов и матерей, воспитывающих ребенка в полной и неполной семье, на разных этапах его обучения в школе.

Выборка

В исследовании приняли участие родители учащихся 1–11-х классов общеобразовательных школ из 85 регионов РФ.

Таблица 1. Численность респондентов в подвыборках в зависимости от возраста ребенка (класс обучения)

Подвыборки	Класс							
	1	2	3	4	5	6	7	8
МАТЕРИ полная семья	12520	26051	28448	30071	19749	26343	24701	23112
МАТЕРИ неполная семья	2585	5451	6366	6956	4831	6855	6973	6759
ОТЦЫ	866	1878	2065	1988	1436	1876	1785	1646

Table 1. The number of respondents in subsamples depending on the age of children (school grade)

Subsamples	Class							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Mother incomplete family	12520	26051	28448	30071	19749	26343	24701	23112
Mother in a full family	2585	5451	6366	6956	4831	6855	6973	6759
Father	866	1878	2065	1988	1436	1876	1785	1646

Общее число опрошенных респондентов — 302 177, из них 16 463 отцов и 285 714 матерей (из них 227 855 женщин, состоящих в браке, 57 859 — женщин, воспитывающих ребенка в неполной семье).

Число респондентов относительно возраста ребенка приведено в табл. 1.

Характеризуя выборку, отметим два момента. Во-первых, с переходом ребенка в старшие возрастные группы увеличивается процент матерей, воспитывающих ребенка в неполной семье. Так, если среди матерей первоклассников их доля составляла 20,6%, то среди пятиклассников — 24,5%, а среди девятиклассников — уже 31,9%. Во-вторых, анализ выборки отцов показал, что 95% из них состоят в браке. Поэтому подвыборка отцов, не состоящих в браке, из нашего массива опрошенных не выделялась.

Методы и процедура исследования

В исследовании использовались данные анонимного анкетного опроса родителей учащихся общеобразовательных школ, которое проводилось сотрудниками Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО» в 2022/23 учебном году. В соответствии с целью исследования была составлена анкета, содержащая 82 открытых, закрытых и шкальных вопроса. Опрашивались родители учащихся начальной, основной и старшей школы. Анкета позволяла получить социально-демографические данные (возраст и пол ребенка, материальный, образовательный и семейный статус родителей и др.), выявить отношение родителей к разным аспектам школьного образования, а также три компонента их жизненной позиции: ценностные ориентации, эмоциональную оценку успешности своих будущих перспектив, оценку значимости для себя тех или иных социальных угроз.

Приведем некоторые формулировки вопросов и вариантов ответов на них.

Так, для выявления ценностных приоритетов предлагался следующий вопрос: «Какие из нижеперечисленных жизненных ценностей являются для Вас наиболее

значимыми?». В качестве вариантов ответов респонденты могли выбрать не более пяти из предложенных формулировок: здоровье; успешная профессиональная деятельность; духовная и физическая близость с любимым человеком; достижение материального благополучия; наличие близких друзей; повышение своего культурного уровня; самостоятельность и независимость; счастливая семейная жизнь; возможность творческой деятельности; повышение уровня своего образования; хорошие отношения с родителями; уважение окружающих.

Эмоциональная оценка успешности своих будущих перспектив определялась с помощью вопроса: «Каждый человек по-разному оценивает свои личные перспективы. Можете ли Вы сказать, что в целом: с уверенностью и оптимизмом смотрите в завтрашний день; у Вас есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно; Вы со страхом и пессимизмом ждете завтрашнего дня?». Респонденты должны были выбрать один из предложенных вариантов.

Для выявления значимости социальных угроз респондентам предлагался вопрос: «Что Вас пугает больше всего?». При ответе на него они могли выбрать не более трех наиболее значимых для них вариантов: преступность; безработица; голод и нищета; отсутствие социальной защиты; экстремизм; военное разрешение внешне- и внутрисударственных конфликтов; ужесточение режима в стране; ухудшение внешнеполитической обстановки; эпидемии (коронавирус, ВИЧ) и другие инфекционные заболевания.

Частотные распределения ответов респондентов на вопросы анкеты анализировались с учетом влияния как социально-стратификационных факторов (полнота/неполнота семьи), так и возраста ребенка (класс обучения).

Для выявления содержательных особенностей взаимосвязей компонентов жизненной позиции матерей из полных и неполных семей и отцов процедуре факторного анализа подвергалась матрица исходных данных, где в строках содержатся варианты ответов на вопросы, а в столбцах — проценты выбора вариантов ответов в подвыборках матерей из полных/неполных семей и отцов учащихся 1, 4, 5, 7, 9 и 11-х классов.

Статистическая обработка данных для рассмотрения характера распределения ответов в подвыборках матерей в полной/неполной семье и отцов учащихся проводилась с использованием статистического пакета программ SPSS 21 и StatSoft Statistica 7.0. Для сравнения пропорций, наблюдаемых в двух независимых подвыборках, выраженных процентами, использовался критерий хи-квадрат в модуле «Basic statistics — Difference tests» пакета StatSoft Statistica 7.0. Обсуждаемые в статье различия значимы на уровне $p \leq 0.05$. Для исследования взаимосвязей компонентов жизненной позиции применялся метод факторного анализа (метод выделения Главных компонент с вращением осей по критерию Варимакс Кайзера).

Результаты исследования

Рассмотрение полученного эмпирического материала сгруппировано в двух содержательных разделах. В первом — приводится общий анализ процентных распределений ответов респондентов относительно трех компонентов жизненной позиции (ценности, эмоциональная оценка собственной успешности и значимость социальных угроз) с учетом возраста ребенка и семейного статуса матери. Во вто-

ром, помимо учета влияния возраста ребенка, охарактеризованы особенности жизненной позиции родителей, воспитывающих ребенка в полной и неполной семье.

Анализ процентных распределений ответов родителей относительно различных компонентов жизненной позиции

Жизненные ценности. Анализ общего распределения ответов на вопрос о приоритетах в жизненных ценностях показал, что наиболее значимыми являются «здоровье» (91,0%) и «счастливая семейная жизнь» (61,2%). Каждый третий респондент отметил «достижение материального благополучия (34,0%), «успешную профессиональную деятельность» (32,6%). Каждый четвертый-пятый — «самостоятельность и независимость» (24,4%), «уважение окружающих» (21,5%), «наличие близких друзей» (18,4%). Каждый шестой — «повышение уровня своего образования» (13,0%), «духовную и физическую близость с любимым человеком» (12,4%). Менее 10% опрошенных указали «повышение своего культурного уровня» (8,9%) и «возможность творческой деятельности» (6,8%).

Анализ ответов в подвыборках отцов и матерей показал, что для отцов оказывается более значимой такая ценность, как «успешная профессиональная деятельность» (соответственно, 36,5 и 32,4%), а для матерей, по сравнению с отцами, — «счастливая семейная жизнь» (61,6 и 54,9%). В целом, отмеченные различия свидетельствуют о явном проявлении среди родителей современных школьников традиционалистских гендерных ценностей.

Наряду с этим, следует обратить внимание на существенные различия в ответах матерей, воспитывающих ребенка в неполной и полной семье. Так, для матерей из неполных семей более значимыми оказываются такие ценности, как «достижение материального благополучия» (соответственно, 36,0 и 33,7%); «самостоятельность и независимость» (30,0 и 23,1%). Матери же из полных семей, по сравнению с матерями из неполных, чаще указывают на ценность «счастливой семейной жизни» (64,5 и 50,3%). Эти данные позволяют сделать вывод о существенной трансформации традиционалистских гендерных ценностей у матерей из неполных семей. При этом, указанная тенденция проявляется у них на всех этапах обучения ребенка: и в начальной, и в основной, и в старшей школе.

Особый интерес представляет и характер изменения у родителей значимости жизненных ценностей в зависимости от возраста ребенка. Так, если среди родителей, чьи дети обучаются в начальной школе (1–4 класс), менее значима такая ценность, как «успех в профессиональной деятельности», то среди родителей старшекласников (10–11 класс) этот вариант ответа встречается гораздо чаще (соответственно, 30,5 и 39,1%). Можно предположить, что подобная динамика ценностных ориентаций родителей связана и с изменением жизненной ситуации ребенка, для которого значимой оказывается проблема профессионального самоопределения. Иными словами, жизненная проблема ребенка проявляется в изменении значимости ценностных ориентаций родителей. Вместе с тем характерно, что с увеличением возраста ребенка у родителей снижается ценность «счастливой семейной жизни»: с 63,5 до 57,2%. Возможно, это связано с тем, что процесс взросления ребенка, где существенным фактором является его стремление к сепарации от родителей, снижает, в свою очередь, и ответственность родителей за сохранение семьи. Добавим, что содержательно эта тенденция проявляется и в увеличении

доли матерей, воспитывающих детей в неполной семье, в более старших возрастных когортах школьников (см. наше обсуждение результатов в табл. 1).

Эмоциональная оценка успешности своих будущих перспектив. Анализ общего распределения ответов на данный вопрос показывает, что с уверенностью и оптимизмом оценивают свои будущие перспективы 80,5% родителей, с сомнением относятся к своей успешности в будущем 16,5%, со страхом и пессимизмом — 3,0%.

При этом отцы более пессимистично оценивают свою успешность в будущем. Так, среди них «сомневаются» в своей жизненной успешности 18,7% (среди матерей — 16,4%), испытывают «страх и пессимизм» 3,7% (среди матерей — 2,9%).

Анализ оценок родителями своей успешности в будущем с учетом возраста ребенка показал, что с переходом ребенка в старшие классы среди родителей заметно снижается доля «оптимистов». Если у родителей учащихся начальной школы (1–4 классы) доля «оптимистов» составляет 82,8%, то среди родителей старшеклассников (10–11 классы) таких 78,2%.

И наконец, отметим, что матери из неполных семей, по сравнению с матерями из полных, в течение всего периода обучения ребенка в школе чаще испытывают «сомнение» в своей будущей успешности: соответственно, 16,4 и 14,1% в 1–4 классах; 20,2 и 17,0% в 5–9 классах; 20,4 и 17,6% в 10–11 классах.

Таким образом, приведенные данные показывают, что на эмоциональную оценку родителями своей жизненной успешности заметное влияние оказывает их пол, возраст ребенка и семейный статус.

Оценка значимости социальных угроз. Анализ средних данных показал, что наиболее часто родители отмечают как значимые для них такие угрозы, как «преступность» (47,8%), «безработица» (43,2%), «эпидемии» (41,3%), «военное разрешение внешне- и внутригосударственных конфликтов» (40,6%). Каждый третий респондент отметил «ухудшение внешнеполитической обстановки» (30,0%), «голод и нищету» (28,6%). Далее в порядке убывания следуют «отсутствие социальной защиты» (22,4%), «экстремизм» (12,0%), «ужесточение режима в стране» (11,6%).

Для отцов, по сравнению с матерями, более значимыми оказываются такие угрозы, как «безработица» (соответственно, 45,5 и 43,0%), «отсутствие социальной защиты» (25,0 и 22,2%), «экстремизм» (15,8 и 11,7%), «ужесточение режима в стране» (14,8 и 11,4%). Это позволяет сделать вывод о том, что для отцов более значимыми оказываются угрозы, связанные с неблагополучием социально-экономической ситуации в стране.

Анализ ответов родителей с учетом возраста ребенка показал, что по мере перехода ребенка в старшие классы последовательно увеличивается значимость для родителей таких социальных угроз, как «безработица» (с 41,6% в 1–4 классах до 44,4% в 10–11-х классах), «военное разрешение внешне- и внутригосударственных конфликтов» (соответственно, с 40,6 до 43,2%), «отсутствие социальной защиты» (с 21,6% до 23,1%), «ухудшение внешнеполитической обстановки» (с 29,3 до 34,3%). В целом, увеличение значимости этого комплекса социальных угроз свидетельствует о том, что по мере взросления ребенка среди родителей все более актуализируются опасения, связанные с проблемами внешней и внутренней политики в стране. В свою очередь, это позволяет сделать вывод и о политизации внутрисемейной социальной ситуации по мере возрастного развития ребенка. Можно

предположить, что по мере своего взросления ребенок все чаще задает родителям «неудобные вопросы» и тем самым актуализирует их политические ориентации.

И, наконец, проведенное сопоставление ответов матерей, воспитывающих ребенка в неполных и полных семьях, показало, что для матерей из неполных семей более значимыми являются такие социальные угрозы, как «безработица» и «отсутствие социальной защиты». Причем, эти различия явно проявляются на всех этапах обучения ребенка в школе. Эта тенденция свидетельствует об особой чувствительности матерей, воспитывающих ребенка в неполной семье, к социально-экономическим угрозам. Иными словами, здесь проявляется принятие ими на себя традиционалистской мужской функции по материальному обеспечению семьи. В свою очередь, матери из полных семей, по сравнению с матерями из неполных, чаще указывают на угрозу «военного разрешения внешне- и внутрисоциальных конфликтов». Так, среди матерей учащихся начальных классов на эту угрозу указывают, соответственно, 42,4 и 35,4%, основной школы — 42,2 и 36,0%, старшей — 44,6 и 40,5%. Возможно, подобные различия связаны с политическими особенностями современной ситуации.

Структурные особенности компонентов жизненной позиции родителей

Выше мы рассмотрели процентные распределения ответов отцов и матерей на вопросы, касающиеся жизненных ценностей, эмоциональной оценки своей жизненной успешности и значимости социальных угроз в зависимости от пола, семейного статуса и возраста ребенка. Между тем, возникает вопрос о взаимосвязи ответов респондентов на эти три разных вопроса. Например, существует ли связь между субъективной значимостью ценности «счастливой семейной жизни» с какими-либо другими ценностями и различными социальными угрозами? И, если есть, то с какими?

Подчеркнем, что решение данного вопроса позволяет выявить содержательные, именно *структурные* особенности родительской жизненной позиции. Но это лишь одна сторона проблемы. Помимо обнаружения структурных взаимосвязей между ответами, существует и другой, не менее важный аспект, который касается своеобразия структурных особенностей жизненной позиции у отцов и матерей в зависимости от семейного статуса и возраста ребенка. Это и определило задачи дальнейшего анализа полученных эмпирических данных.

Для рассмотрения содержательных особенностей взаимосвязей компонентов жизненной позиции отцов и матерей с учетом семейного статуса и возраста ребенка была сформирована матрица исходных данных, где строки содержат варианты ответов на вопросы о ценностях, эмоциональной оценке жизненной успешности и значимости социальных угроз, а столбцы — данные подвыборок отцов и матерей из полных/неполных семей учащихся 1, 4, 5, 7, 9 и 11-х классов. Каждая ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) указывает процент выборов соответствующего варианта ответа в соответствующей подвыборке. Сформированная таким образом матрица исходных эмпирических данных общей размерностью 23 × 18 (строки × столбцы) была подвергнута процедуре факторного анализа (метод главных компонент с последующим вращением осей по критерию варимакс Кайзера).

В результате было выделено четыре фактора, объясняющих 91,8% общей суммарной дисперсии (табл. 2).

Таблица 2. Содержание выделенных факторов (% в общей суммарной дисперсии и весовые нагрузки показателей)

Содержание выделенных факторов	% в суммарной дисперсии и весовые нагрузки показателей
F1+/- социальный пессимизм — социальный оптимизм	32,4%
у меня есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно	0,944
безработица	0,911
я со страхом и пессимизмом жду завтрашнего дня	0,892
отсутствие социальной защиты	0,844
наличие близких друзей	0,672
с уверенностью и оптимизмом смотрю в завтрашний день	-0,950
счастливая семейная жизнь	-0,882
эпидемии (коронавирус, ВИЧ) и другие инфекционные заболевания	-0,654
военное разрешение внешне- и внутрисударственных конфликтов	-0,555
F2+/- успешность в социальных отношениях — успешность в межличностных отношениях	24,4%
уважение окружающих	0,734
здоровье	0,705
самостоятельность и независимость	0,682
духовная и физическая близость с любимым человеком	-0,925
экстремизм	-0,920
ужесточение режима в стране	-0,868
F3+/- стремление к материальному благополучию — стремление к профессиональной успешности	20,8%
голод и нищета	0,912
преступность	0,879
достижение материального благополучия	0,752
ухудшение внешнеполитической обстановки	-0,953
успешная профессиональная деятельность	-0,682
F4+ стремление к самореализации	14,3%
повышение уровня своего образования	0,908
возможность творческой деятельности	0,907
повышение своего культурного уровня	0,798

Обратимся к содержательной характеристике выделенных факторов.

Как видно из приведенных в табл. 2 данных, наиболее мощный биполярный фактор F1 (32,4%) на положительном полюсе представлен негативными эмоциональными оценками своей жизненной успешности: «сомнение в том, что жизнь сложится удачно» и «страх, пессимизм в ожидании завтрашнего дня». При этом характерно, что подобные негативные ожидания связаны с такими социальными опасениями, как «безработица» и «отсутствие социальной защиты». В принципе, эти страхи свидетельствуют о неуверенности в своем социально-экономическом положении и патерналистских установках. При этом, для понимания содержа-

Table 2. The content of the selected factors (% of the total variance and weight loads of indicators)

Selected factors	% in total variance and weight loads of indicators
F1+/- social pessimism — social optimism	32.4%
I have doubts that life will turn out well	0.944
unemployment	0.911
I will meet the coming days with fear and pessimism	0.892
lack of social protection	0.844
the presence of close friends	0.672
I am waiting for tomorrow with confidence and optimism	-0.950
happy family life	-0.820
epidemics (coronavirus, HIV) and other infectious diseases	-0.654
military resolution of external and intra-state conflicts	-0.555
F2+/- success in social relations — success in interpersonal relationships	24.4%
respect for others	0.734
health	0.705
independence and self-sufficiency	0.682
spiritual and physical intimacy with a loved one	-0.925
extremism	-0.920
tightening of the regime in the country	-0.868
F3+/- striving for material well-being — striving for professional success	20.8%
hunger and poverty	0.912
crime	0.879
achieving financial success	0.752
deterioration of the foreign policy situation	-0.953
professional success	-0.682
F4+ striving for self-realization	14.3%
raising educational level	0.908
possibility of creative activity	0.907
raising cultural level	0.798

тельных тенденций, фиксируемых положительным полюсом фактора F1, важно обратить внимание на высокое весовое значение такой ценности, как «наличие близких друзей». Это подчеркивает значимость связи между социально-экономическим положением и ценностью контактов в микросоциальном окружении.

Противоположный отрицательный полюс данного фактора с высокой весовой нагрузкой определяет позитивная эмоциональная оценка своей жизненной успешности, — «с уверенностью и оптимизмом жду завтрашнего дня». При этом основой «оптимизма» является ценностная значимость «счастливой семейной жизни». В этой связи важно подчеркнуть, что угрозой для «счастливой семейной жизни» выступают «эпидемии» и «военные конфликты». Именно они могут разрушить благополучие семейного очага, угрожая потерей родственников. В целом

данный фактор можно обозначить через оппозицию *«социальный пессимизм — социальный оптимизм»*.

Положительный полюс второго биполярного фактора **F2 (24,4%)** определяют следующие ценности: «уважение окружающих», «здоровье», «самостоятельность и независимость». В целом, этот комплекс свидетельствует о ценностной ориентированности на успешность в социальных отношениях. Отрицательный же полюс данного фактора определяет такая ценность, как «духовная и физическая близость с любимым человеком». Причем заметим, что угрозами для реализации межличностной близости выступают такие проявления, как «экстремизм» и «ужесточение режима в стране», по сути, — ограничения личностной свободы. В целом данный фактор можно обозначить через оппозицию *«успешность в социальных отношениях — успешность в межличностных отношениях»*.

Положительный полюс третьего биполярного фактора **F3 (20,8%)** определяет такая ценность, как «достижение материального благополучия». Угрозами для ее достижения выступают «преступность», «голод и нищета». Это те показатели, которые отчетливо характеризуют неблагополучие внутренней ситуации в стране. Отрицательный полюс данного фактора определяет ценность «успешной профессиональной деятельности». Причем, заметим, что ее реализация связывается не столько с внутренней, сколько с внешней угрозой — «ухудшением внешнеполитической обстановки». В целом, данный фактор можно обозначить через оппозицию *«стремление к материальному благополучию — стремление к профессиональной успешности»*.

И, наконец, униполярный фактор **F4 (14,3%)** определяют такие ценности, как «повышение уровня своего образования», «повышение своего культурного уровня», «возможность творческой деятельности». Данный фактор прост для интерпретации — его можно обозначить как *«стремление к самореализации»*.

Таким образом, в результате проведенного факторного анализа были выделены следующие четыре фактора, которые характеризуют структурное своеобразие жизненной позиции родителей: F1 «социальный пессимизм — социальный оптимизм», F2 «успешность в социальных отношениях — успешность в межличностных отношениях», F3 «материальное благополучие — профессиональная успешность», F4 «стремление к самореализации».

С целью определения своеобразия особенностей жизненной позиции отцов и матерей в зависимости от семейного статуса и возраста ребенка необходимо рассмотреть размещение значений подвыборок родителей по осям выделенных факторов (табл. 3).

Основываясь на приведенных в табл. 3 данных, представим на рисунке особенности размещения подвыборок отцов и матерей из полных и неполных семей в пространстве факторов F1 «социальный пессимизм — социальный оптимизм» и F2 «успешность в социальных отношениях — успешность в межличностных отношениях».

Из приведенных на рисунке данных видно, что фактор F2 четко дифференцирует отцов и матерей. При этом матери (как из полных, так и неполных семей) разместились на его положительном полюсе, что свидетельствует о выраженности среди них ценностных ориентаций, связанных с успешностью в реализации социальных отношений («уважение окружающих», «самостоятельность и неза-

Таблица 3. Численные значения по факторам F1, F2, F3, F4 подвыборок отцов и матерей учащихся 1, 4, 5, 7, 9 и 11-х классов

Подвыборки	Класс	Факторы			
		F1+/-	F2+/-	F3+/-	F4+
отец	1	-0,4	-2,1	0,5	1,0
	4	-0,3	-1,0	0,6	-0,7
	5	0,4	-1,2	0,6	-0,7
	7	1,3	-1,1	0,0	-1,4
	9	1,1	-0,6	-0,6	-1,1
	11	0,6	-1,5	-1,1	1,5
мать в полной семье	1	-2,0	0,0	0,4	0,5
	4	-1,5	0,3	0,1	-0,3
	5	-1,2	0,4	-0,1	-0,8
	7	-0,8	0,5	-0,4	-0,8
	9	-0,4	0,8	-1,0	-1,0
	11	-0,6	0,4	-2,4	0,0
мать в неполной семье	1	-0,4	0,4	1,2	1,9
	4	0,4	0,8	1,5	-0,5
	5	0,5	0,9	1,2	0,2
	7	0,9	0,8	0,7	0,5
	9	1,5	1,4	0,0	-0,2
	11	1,0	0,8	-1,3	1,8

Table 3. Numerical values for factors F1, F2, F3, F4 in subsamples of fathers and mothers of schoolchildren in grades 1, 4, 5, 7, 9, and 11

Subsamples	Grade	Factors			
		F1+/-	F2+/-	F3+/-	F4+
father	1	-0.4	-2.1	0.5	1.0
	4	-0.3	-1.0	0.6	-0.7
	5	0.4	-1.2	0.6	-0.7
	7	1.3	-1.1	0.0	-1.4
	9	1.1	-0.6	-0.6	-1.1
	11	0.6	-1.5	-1.1	1.5
mother in full family	1	-2.0	0.0	0.4	0.5
	4	-1.5	0.3	0.1	-0.3
	5	-1.2	0.4	-0.1	-0.8
	7	0.8	0.5	-0.4	-0.8
	9	-0.4	0.8	-1.0	-1.0
	11	-0.6	0.4	-2.4	0.0
mother in single-parent family	1	-0.4	0.4	1.2	1.9
	4	0.4	0.8	1.5	-0.5
	5	0.5	0.9	1.2	0.2
	7	0.9	0.8	0.7	0.5
	9	1.5	1.4	0.0	-0.2
	11	1.0	0.8	-1.3	1.8

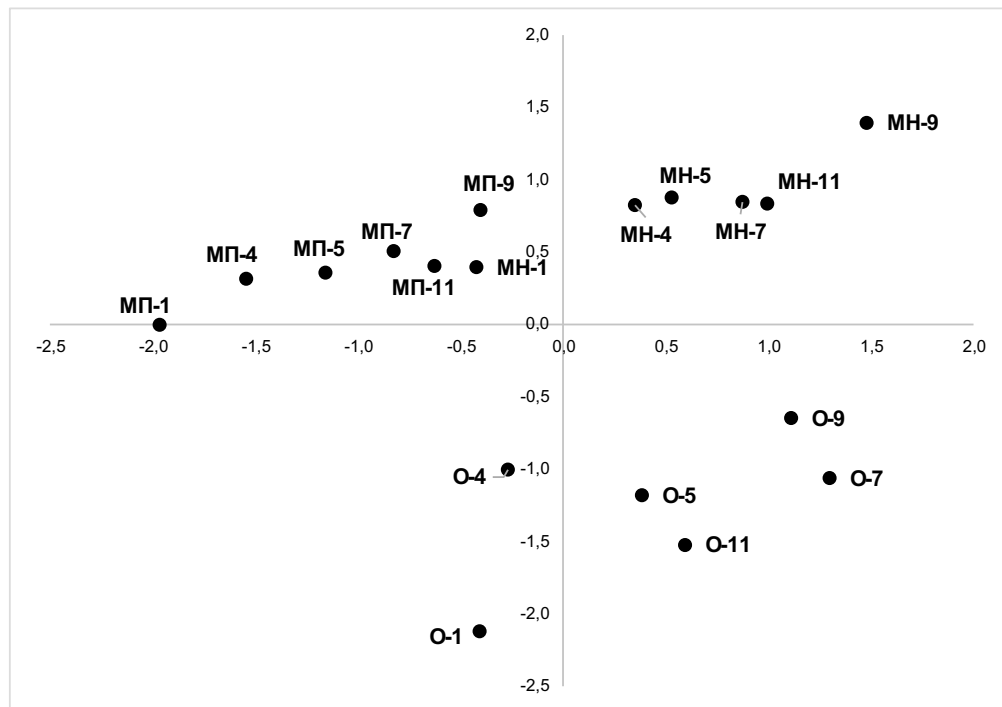


Рисунок. Размещение подвыборок отцов и матерей учащихся 1, 4, 5, 7, 9, 11-х классов в пространстве факторов F1 «социальный пессимизм — социальный оптимизм» (ось X) и F2 «успешность в социальных отношениях — успешность в межличностных отношениях» (ось Y).

Обозначения: например, О-1 — отцы учащихся 1-х классов; МН-1 — матери из неполных семей учащихся 1-х классов; МП-1 — матери из полных семей учащихся 1-х классов и т.п.

висимость»). Отцы же расположились на противоположном (отрицательном) полюсе — «успешность в межличностных отношениях». Для них значимы «духовная и физическая близость с любимым человеком» и комплекс страхов, связанных с ограничением личностной свободы.

Фактор же F1 дифференцирует позицию матерей, воспитывающих ребенка в полной семье, от позиции матерей из неполных семей и позиции отцов. Здесь различия определяются оппозицией «оптимизм — пессимизм». Причем, напомним, что «оптимизм» связан с ценностью «счастливой семейной жизни», а «пессимизм» — с «наличием близких друзей».

На наш взгляд, приведенные на рисунке данные весьма показательны. Дело в том, что матери, воспитывающие ребенка в полной семье, разместившиеся в квадранте IV, в содержательном отношении занимают противоположную жизненную позицию в сравнении с отцами, разместившимися в квадранте II. Так, если для матерей из полных семей характерен «социальный оптимизм» (F1-) и стремление к «успешности в социальных отношениях» (F2+), то у отцов, напротив, выражен «социальный пессимизм» (F1+) и стремление к «успешности в межличностных отношениях» (F2-). Заметим, что подобные противоположные содержательные

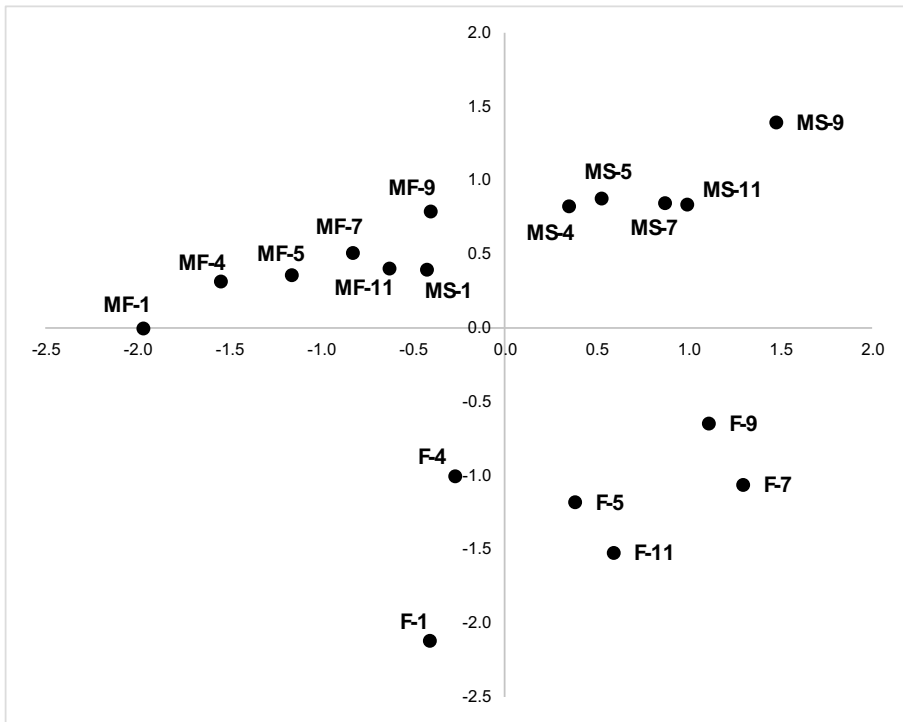


Figure. Location of subsamples of fathers (F) and mothers in full families (MF), mothers in single-parent families (MS) of the students of 1, 4, 5, 7, 9, 11 grades in the space of factors F1 “social pessimism — social optimism” (X axis) and F2 “success in social relations — success in interpersonal relationships” (Y axis).

Designations: e.g., F-1 — fathers of 1-st grade students; MS-1 — mothers in single-parent families of 1-st grade students; MF-1 — mothers in full families of 1-st grade students, etc.

ориентации жизненных позиций замужних матерей и отцов, в свою очередь, проясняют своеобразие социальной ситуации развития ребенка, воспитывающегося в полной семье. Эту противоположность в позициях отцов и матерей можно, с известными оговорками, рассматривать как реализацию «принципа дополнительности» родительских ценностных ориентаций (шире — социального самочувствия) в процессе семейного воспитания ребенка.

Приведенные на рисунке данные проясняют и своеобразие жизненной позиции матерей, воспитывающих ребенка в неполной семье, поскольку здесь обнаруживается совмещение параметров традиционной позиции матери в полной семье (F2+ «ориентация на успешность в социальных отношениях») и отцовской позиции (F1+ «социальный пессимизм»). Подобное совмещение объяснимо, поскольку одинокая мать в существенной степени вынуждена решать вопросы, связанные с материальным обеспечением семьи, что актуализирует такие угрозы, как «безработица» и «отсутствие социальной защиты». Важно также обратить внимание и на то, что в отличие от замужних матерей, у одиноких матерей оказы-

вается вытесненной ценностью «счастливой семейной жизни», которая заменяется ценностями «наличия близких друзей» и «стремлением к самостоятельности и независимости».

Размещение подвыборок респондентов по фактору F3 «*стремление к материальному благополучию — стремление к профессиональной успешности*» (см. табл. 3) позволяет обратить внимание на два момента, касающиеся особенностей родительской позиции. Во-первых, мы видим, что «стремление к материальному благополучию» (положительный полюс фактора) гораздо в большей степени выражен у отцов и одиноких матерей учащихся начальной и основной школы. Это позволяет уточнить своеобразие трансформации материнской позиции при воспитании ребенка в неполной семье: на передний план выходит ценность «достижение материального благополучия» и параллельно актуализируются страхи, связанные с «преступностью», «голодом и нищетой». Во-вторых, мы видим, что с возрастом ребенка (с его переходом в старшую школу) у родителей явно возрастает значимость ценности «успешной профессиональной деятельности». Подобный факт можно интерпретировать как своеобразную включенность родителей в жизненную ситуацию ребенка на этапе окончания школы — том этапе, когда для него становится актуальной проблема профессионального самоопределения.

Отмеченную тенденцию включенности родителей в процесс профессионального самоопределения ребенка отчасти подтверждают и высокие значения по фактору F4 «*стремление к самореализации*» (табл. 3). Они отчетливо проявляются у отцов и матерей, воспитывающих ребенка в неполной семье. В принципе, это может свидетельствовать не только о ценностной значимости для них собственной восходящей социальной мобильности, но и о проекции установок, связанных со стремлением к повышению образовательного и культурного уровня, к творческой деятельности на этапе окончания ребенком школы.

Обсуждение результатов

Частотный анализ распределения ответов родителей на вопросы, определяющие своеобразие их жизненной позиции, свидетельствует о том, что в качестве наиболее значимых ценностей для них выступают здоровье, успешная профессиональная деятельность, достижение материального благополучия и счастливая семейная жизнь. При этом каждый пятый из них сомневается или негативно оценивает успешность своих жизненных перспектив. Причем, в первую очередь это связано с такими социальными угрозами, как преступность, безработица, эпидемии, военное разрешение внешне- и внутригосударственных конфликтов. Это общие, наиболее выраженные тенденции.

В то же время, структурный анализ, направленный на выявление взаимосвязей между отдельными компонентами жизненной позиции с учетом возраста ребенка и семейного статуса (полноты семьи), позволил выделить четыре фактора, которые характеризуют содержательное своеобразие жизненных позиций отцов и матерей. К ним относятся «социальный пессимизм — социальный оптимизм», «успешность в социальных отношениях — успешность в межличностных отношениях», «стремление к материальному благополучию — стремление к профессиональной успешности», «стремление к самореализации». При этом проведенный структур-

ный анализ позволил выделить три важных момента, которые касаются социально-психологических особенностей влияния института семьи на социализацию современного ребенка в период его обучения в школе.

Во-первых, принципиальное значение, на наш взгляд, имеют результаты, свидетельствующие о «дополнительности» жизненных позиций отцов и матерей при воспитании ребенка в полной семье по таким параметрам, как установки на значимость социальных/межличностных отношений и позитивные/негативные оценки своей жизненной успешности. Подчеркнем, что выявленные различия материнской и отцовской жизненной позиции определяют, в свою очередь, содержательное своеобразие социальной ситуации развития ребенка в полной семье.

Во-вторых, обращает на себя внимание явная деформация материнской позиции при воспитании ребенка в неполной семье по сравнению с традиционной позицией матери, воспитывающей ребенка в полной семье. Компенсация матерью-одиночкой функций отца ребенка связана не только с принятием на себя обязанностей по материальному обеспечению семьи, но и с принципиальным изменением ее ценностных ориентаций и эмоционального самочувствия относительно жизненной успешности. В этой связи важно иметь в виду, что учащиеся, воспитывающиеся в неполной семье, находятся в принципиально иной социально-психологической ситуации по сравнению со школьниками из полных семей.

В-третьих, полученные данные показали, что по мере взросления ребенка родительская позиция существенно меняется относительно таких параметров, как стремление к профессиональной успешности и ценность самореализации. В свою очередь, это свидетельствует об учете родителями жизненной ситуации своего ребенка, у которого на этапе окончания школы актуализируются проблемы, связанные с профессиональным самоопределением. Это позволяет иначе взглянуть на взаимозависимость детской и родительской жизненной позиции в связи с проблемами ценностно-нормативной неопределенности при социализации современного ребенка.

Выводы

Проведенное исследование позволило охарактеризовать значимость различных жизненных ценностей и социальных угроз для родителей, воспитывающих детей разного школьного возраста, что в целом фиксирует своеобразие социально-психологического контекста детско-родительских отношений в семье.

В результате структурного анализа выявлены особенности жизненной позиции отцов и матерей, воспитывающих ребенка в полной и неполной семье: «принцип дополнительности», деформация традиционной материнской позиции, влияние возрастной жизненной ситуации ребенка на изменение ценностных ориентаций родителей.

Практическое применение

В целом, актуальность данной работы состоит в его общей практической направленности на разработку комплексных программ, направленных на развитие продуктивного взаимодействия институтов семьи и школы в социализации ребенка.

Литература

Авдулова Т.П., Уханова Д.П. Представления о справедливости и стили воспитания родителей как фактор морального развития подростков // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 2. С. 81–92. doi: /10.17759/sps.2018090206

Андреева А.Д., Лисичкина А.Г. Проблема профессионального самоопределения юношества в исследованиях сотрудников Психологического института: 1920–2020-е гг. // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 198–210. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Б.Д. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.

Гузман Н.А., Безносюк Е.В. Взаимодействие семьи и образовательной организации. Информационно-педагогический аспект. Симферополь: Типография «Ариал», 2022.

Информационно-аналитический отчет по результатам социологического исследования «Социальное самочувствие подростков в современных условиях». Ярославль: МАУ «Институт развития стратегических инициатив», 2019. // [Электронный ресурс] // URL: <https://indsi.ru/wp> (дата обращения: 19.01.2023).

Куликов Л.В., Малёнова А.Ю., Потапова Ю.В. Субъективная картина материнства в российских и зарубежных исследованиях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 4. С. 135–167. doi: 10.11621/vsp.2020.04.07

Махнач А.В. Тенденции в изучении семьи и характеристик ее состава, связанных с жизнеспособностью // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2019. № 2. С. 37–50. doi: 10.28995/2073-6398-2019-2-37-50

Поломошнов П.А., Кравцова А.М. Социокультурные трансформации современной российской семьи // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15, № 3. С. 274–283. doi: 10.17213/2075-2067-2022-3-274-283.

Прокофьева Л.М., Корчагина И.И. Неполные семьи с детьми в России: масштабы распространения и материальная поддержка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 9-1 (48). С. 172–179. doi: 10.24411/2500-1000-2020-11006

Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. М.: МПГУ, 2022.

Собкин В.С. Особенности социализации в старшем школьном возрасте: социокультурные траектории ценностных трансформаций // Мир психологии. 1998. № 1 (13). С. 26–54.

Собкин В.С. Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997.

Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2005.

Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Труды по социологии образования. Т. XVIII. Вып. XXX. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2016.

Собкин В.С., Ваганова М.В. Российский подросток: жизненные перспективы и страхи. Социокультурные трансформации подростковой субкультуры: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006.

Собкин В.С., Калашникова Е.А. Взаимоотношения с родителями подростков из полных/неполных семей и статус среди одноклассников // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 1 (в печати).

Собкин В.С., Калашникова Е.А. Особенности межпоколенных различий в жизненной позиции подростков // *Социальная психология и общество*. 2019. Т. 10, № 3. С. 19–39. doi: 10.17759/sps.2019100302

Собкин В.С., Калашникова Е.А. Профессиональные предпочтения учащихся и социокультурные трансформации профессиональных групп // *Социальная психология и общество*. 2020. Т. 11, № 3. С. 114–134. doi: 10.17759/sps.2020110308

Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII. М.: Центр социологии образования РАО, 2002.

Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросс-культурный анализ Москва — Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей. М.: Центр социологии образования РАО, 1994.

Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Министерство образования РФ, 1992.

Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа. Москва: ЦСО РАО, 1996.

Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. М.: Институт социологии образования РАО, 2013.

Собкин В.С., Смыслова М.М. Социальное самочувствие подростка: оценка успешности жизненных перспектив (по материалам кросскультурного исследования) // *Вестник Тюменского государственного университета*. 2014. № 8. С. 19–27.

Цветкова И.В. Отношения с родителями как фактор социального самочувствия подростков // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 428–431.

Шаповаленко И.В. Современное родительство: новые исследовательские подходы // *Современная зарубежная психология*. 2022. Т. 11, № 1. С. 58–67. doi: 10.17759/jmfp.2022110106

Levesque, S., Bisson, V., Charton, L., Fernet, M. (2020). Parenting and Relational Well-being During the Transition to Parenthood: Challenges for First-time Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1938–1956. doi: 10.1007/s10826-020-01727-z

Mikucka, M., Rizzi, E. (2020). The Parenthood and Happiness Link: Testing Predictions from Five Theories. *European Journal of Population*, 36, 337–361. doi: 10.1007/s10680-019-09532-1

Ryan, R.M., Padilla, C.M. (2019). Transition to parenthood. In M.H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 513–555). New York: Routledge/Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9780429433214-15

Simpson, J.A., Rholes, W.S. (2019). Adult attachment orientations and well-being during the transition to parenthood. *Current Opinion in Psychology*, 25, 47–52. doi: 10.1016/j.copsyc.2018.02.019

Young, C., Roberts, R., Ward, L. (2019). Application of resilience theories in the transition to parenthood: a scoping review. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 37 (2), 139–160. doi: 10.1080/02646838.2018.1540860

References

Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G. (2022). The problem of professional self-determination of youth in the research of employees of the Psychological Institute: 1920–2020. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (15), 198–210. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210 (In Russ.).

Avdulova, T.P., Ukhanova, D.P. (2018). Conceptions of justice and parenting styles as a factor of moral development of adolescents. (*Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*) *Social psychology and society*, 2 (9), 81–92. doi: 10.17759/sps.2018090206 (In Russ.).

Guzman, N.A., Beznosyuk, E.V. (2022). Interaction of family and educational organization. Psychological and pedagogical aspect. Simferopol: Izdatel'stvo "Tipografiya "Arial". (In Russ.).

Information and analytical report on the results of the sociological study "Social well-being of adolescents in modern conditions. (2019). Yaroslavl: MAU "Institut razvitiya strategicheskikh iniciativ". (Retrieved from: <https://indi.ru/wp>) (review date: 19.01.2023). (In Russ.).

Kulikov, L.V., Malenova, A.Yu., Potapova, Yu.V. (2020). The subjective picture of motherhood in Russian and foreign studies. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 135–167. doi: 10.11621/vsp.2020.04.07 (In Russ.).

Levesque, S., Bisson, V., Charton, L., Fernet, M. (2020). Parenting and Relational Well-being During the Transition to Parenthood: Challenges for First-time Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1938–1956. doi: 10.1007/s10826-020-01727-z

Makhnach, A.V. (2019). Trends in the study of the family and the characteristics of its composition related to viability. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie (Bulletin of the Russian State University. The series "Psychology. Pedagogy. Education")*, 2, 37–50. doi 10.28995/2073-6398-2019-2-37-50 (In Russ.).

Mikucka, M., Rizzi, E. (2020). The Parenthood and Happiness Link: Testing Predictions from Five Theories. *European Journal of Population*, 36, 337–361. doi: 10.1007/s10680-019-09532-1

Polomoshnov, P.A., Kravtsova, A.M. (2022). Sociocultural transformations of the modern Russian family. *Vestnik Yuzhno-Rossiiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki (Bulletin of the South Russian State Technical University. Series: Socio-economic Sciences)*, 3 (15), 274–283. doi: 10.17213/2075-2067-2022-3-274-283 (In Russ.).

Prokofieva, L.M., Korchagina, I.I. (2020). Single-parent families with children in Russia: the scale of distribution and material support. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk (International Journal of Humanities and Natural Sciences)*, 9–1 (48), 172–179. doi: 10.24411/2500-1000-2020-11006 (In Russ.).

Rean, A.A., Kudashev, A.R., Baranov, A.A. (2022). Psychology adaptations of personalities. Analysis. Theory. Practice. M.: MPGU. (In Russ.).

Ryan, R.M., Padilla, C.M. (2019). Transition to parenthood. In M.H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 513–555). New York: Routledge/Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9780429433214-15

Shapovalenko, I.V. (2022). Modern parenting: new research approaches. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Modern foreign psychology)*, 11 (1), 58–67. doi: 10.17759/jmfp.2022110106 (In Russ.).

Simpson, J.A., Rholes, W.S. (2019). Adult attachment orientations and well-being during the transition to parenthood. *Current Opinion in Psychology*, 25, 47–52. doi: 10.1016/j.copsyc.2018.02.019

Sobkin, V.S. (1997). High school student in the world of politics. Empirical research. M.: TsSO RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S. (1998). Features of socialization in high school age: socio-cultural trajectories of value transformations. *Mir psikhologii (The World of Psychology)*, 1 (13), 26–54. (In Russ.).

Sobkin, V.S. (2006). Sociology of preschool education. In V.S. Sobkin (Eds.), *Proceedings on the Sociology of Education, XI (XIX)*. M.: TsSO RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Abrosimova, Z.B., Adamchuk, D.V., Baranova, E.V. (2005). Teenager: norms, risks, deviations. In V.S. Sobkin (Eds.), *Proceedings on the Sociology of Education, X (XVII)*. M.: TsSO RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Adamchuk, D.V. (2016). Modern teacher: life and professional orientations. Works on the sociology of education, XVIII (XXX). M.: FGBNU "IUO RAO". (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2019). Features of intergenerational differences in the life position of adolescents. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 10 (3), 19–39. doi: 10.17759/sp.2019100302 (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2020). Professional preferences of students and socio-cultural transformations of professional groups. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 11 (3), 114–134. doi: 10.17759/sps.2020110308 (In Russ.).

Sobkin, V.S., Kalashnikova, E.A. (2023). Relationships with parents of teenagers from full/incomplete families and status among classmates. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 14 (1), (in print). (In Russ.).

Sobkin, V.S., Marich, E.M. (2002). Sociology of family education: preschool age. Works on the sociology of education, VII (XII). M.: TsSO RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Pisarsky, P.S. (1992). Socio-cultural analysis of the educational situation in the metropolis. M.: Centr sociologii obrazovaniya RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Pisarsky, P.S. (1994). Vital values and attitude to education: cross-cultural analysis Moscow — Amsterdam. Based on the materials of a sociological survey of teachers, students and parents. M.: TsSO RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Pisarsky, P.S., Kolomiets, Yu.O. (1996). Teaching as a socio-professional group. M.: TsSO RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N., Ivanova, A.I., Veryasova, E.S. (2013). Sociology of preschool childhood. Works on the sociology of education, XVII (XXIX). M.: Institut sociologii obrazovaniya RAO. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Smyslova, M.M. (2014). Social well-being of a teenager: assessment of the success of life prospects (based on cross-cultural research). *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Tyumen State University)*, 8, 19–27. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Vaganova, M.V. (2006). Russian teenager: life prospects and fears. In V.S. Sobkin (Eds.), Socio-cultural transformations of adolescent subculture: Works on the sociology of education, XI (XX), (pp. 7–18). M.: TsSO RAO. (In Russ.).

Tsvetkova, I.V. (2017). In relations with parents as a factor of social well-being of adolescents. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya (Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology)*, 6 (4–21), 428–431. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1984). Child psychology. In B.D. El'konin (Eds.), Collected works (4th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Young, C., Roberts, R., Ward, L. (2019). Application of resilience theories in the transition to parenthood: a scoping review. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 37 (2), 139–160. doi: 10.1080/02646838.2018.1540860

Поступила: 20.03.2023

Получена после доработки: 31.03.2023

Принята в печать: 06.04.2023

Received: 20.03.2023

Revised: 31.03.2023

Accepted: 06.04.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Владимир Самуилович Собкин — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; руководитель Центра социологических исследований в образовании Института управления образованием Российской академии образования, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Екатерина Александровна Калашникова — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования; ведущий научный сотрудник

Центра социологии образования Института управления образованием Российской академии образования, 5405956@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4429-623XE>

ABOUT AUTHORS

Vladimir S. Sobkin — Dr.Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Sociocultural Problems of Modern Education, “Psychological Institute of the Russian Academy of Education”; Head of the Center for the Sociology of Education, “Institute of Education Management of the Russian Academy of Education”, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

Ekaterina A. Kalashnikova — Cand.Sci. (Psychology), Leading Researcher, the Center of Sociocultural Problems of Modern Education, “Psychological Institute of the Russian Academy of Education”; Leading Researcher, the Center for the Sociology of Education, “Institute of Education Management of the Russian Academy of Education”, 5405956@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4429-623XE>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-13>

УДК 159.9

Представления учащихся раннего юношеского возраста о современных мужчинах и женщинах

Е.Е. Данилова

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения процессов гендерной социализации в раннем юношеском возрасте в условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся размыванием традиционных гендерных стереотипов и трансформацией базовых представлений о содержании социальных ролей мужчины и женщины.

Цель работы состоит в изучении представлений российских юношей и девушек о современных мужчинах и женщинах.

Методы. Сбор данных проводился с использованием метода свободных описаний, контент-анализ осуществлялся с применением описательной статистики, *t*-критерия Стьюдента, коэффициента ранговой корреляции *r* Спирмена, критерия достоверности разности долей. Сравнительно-исторический анализ проводился с использованием данных, полученных в 80-е гг. XX века.

Выборка состояла из 353 старшеклассников и студентов колледжей в возрасте 16–19 лет (161 юноша и 192 девушки).

Результаты. Первоначальная гипотеза о сосуществовании в представлениях сегодняшних молодых людей как традиционной, так и современной гендерной модели подтвердилась только в отношении представлений о современной женщине. При ее описании и юноши, и девушки опираются как на традиционные стереотипы женственности, так и на современные представления (андрогинность, эгалитарность). Современный мужчина и юношами, и девушками по-прежнему рассматривается и оценивается сквозь призму стереотипов традиционной маскулинности. Представления девушек о современных мужчинах и женщинах менее ригидны и не столь стереотипны, как у юношей. Они в большей степени отражают происходящую в современном обществе трансформацию жестких гендерных стереотипов.

Представления современных юношей и девушек о мужчинах и женщинах во многом сходны с аналогичными представлениями их сверстников советской эпохи. Различия связаны с меньшим вниманием к семейным ролям и большим интересом к внешности, самовыражению, успешности, психологическому здоровью.

Выводы. Несмотря на происходящую в современном обществе трансформацию гендерных стереотипов, российские юноши и девушки в своих представлениях о мужчинах и женщинах по-прежнему опираются преимущественно на традиционные представления о мужественности/женственности.



Ключевые слова: ранний юношеский возраст, гендерные стереотипы, маскулинность, фемининность, андрогинность, современный мужчина, современная женщина.

Для цитирования: Данилова Е.Е. Представления учащихся раннего юношеского возраста о современных мужчинах и женщинах // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 72–93. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-13>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-13>

Mid and late teen students' representations about modern men and women

Elena E. Danilova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Relevance. The study relevance is determined by the need to investigate the processes of gender socialization in the mid and late teens in the modern socio-cultural situation characterized by erosion of traditional gender stereotypes and transformation of basic representations about the content of men and women's social roles.

Objective. The study had its purpose to explore and compare the boys' and girls' representations about modern men and women.

Methods. Data collection was carried out using the method of free descriptions, content analysis was carried out using descriptive statistics, Student's t-test, r-Spearman's rank correlation coefficient, and share difference reliability criterion. Comparative historical analysis was carried out using the data obtained in the 1980s.

Sample. The sample included 353 high school and college students aged 16–19 years (161 boys and 192 girls).

Results. The initial hypothesis about the coexistence of both traditional and modern gender models among today's teenagers has been confirmed only in relation to their ideas of the modern woman. When describing her, both boys and girls rely on traditional stereotypes of femininity as well as modern ideas (androgyny, egalitarianism). Modern man is still viewed and evaluated by both boys and girls through the prism of traditional masculinity stereotypes. Girls' representations about modern men and women are less rigid and not as stereotypical as those of boys. They reflect to a greater extent the transformation of rigid gender stereotypes taking place in the modern society.

Modern boys' and girls' representations about men and women are in many ways similar to the representations of their peers of the Soviet era. The differences are associated with less attention to family roles and a greater interest in appearance, self-expression, success, and mental health.

Conclusions. Despite the transformation of gender stereotypes taking place in the modern society, boys' and girls' representations about men and women are still based mainly on traditional ideas of masculinity/femininity.

Keywords: adolescence, mid-teens, late-teens, gender stereotypes, masculinity, femininity, androgyny, modern man, modern woman.

For citation: Danilova, E.E. (2023). Mid and late teen students' representations about modern men and women. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (16), 72–93. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-13>

Введение

Важным аспектом личностного самоопределения в юношеском возрасте является становление гендерной идентичности, то есть окончательное осознание личностью себя как представителя определенного пола — мужчины или женщины. Наряду с выбором своей позиции в системе половой дифференциации, этот период жизни юношей и девушек связан с формированием поло-специфических психологических характеристик, освоением основных поведенческих паттернов, соответствующих мужской или женской роли, принятых в данном обществе правил и способов взаимодействия между мужчинами и женщинами.

В формировании гендерной идентичности важную ориентирующую роль выполняют полоролевые (гендерные) стереотипы — сформировавшиеся в культуре и закрепившиеся в массовом сознании представления о типично мужском и типично женском (качествах личности, чертах характера, нормах поведения). Исследования, посвященные проблеме гендерной социализации, единодушно указывают, что в современном мире происходит очевидное размывание традиционных гендерных стереотипов, существенная трансформация базовых представлений о содержании социальных ролей мужчины и женщины (Калачикова, Груздева, 2019; Клецина, Векилова, 2020; Клецина, Иоффе, 2019; Кон, 2009; Силласте, 2019; Billari, Esping-Andersen, 2015; Esping-Andersen, 2009; Hochschild, 2003). Основной вектор происходящих изменений ориентирован на достижение гендерного равенства, развитие эгалитарности в отношениях между полами как в общественной, так и в приватной сферах жизни. Соответствующие трансформации, наблюдаемые в экономически развитых обществах со второй половины XX века, оказываются столь радикальными по своей сути и глобальными по масштабам распространения, что определяются как «гендерная революция» (Кон, 2011; Чернова, 2019; Esping-Andersen, 2009). По словам И.С. Кона (2011), «гендерная революция необратима», однако в разных обществах и разных странах она приобретает свою специфику. Соответствующие гендерные трансформации, безусловно, происходят и в России. И хотя в нашей стране начались они существенно раньше, чем на Западе, а именно, с приходом советской власти, законодательно закрепившей равенство прав мужчин и женщин, обеспечившей доступ женщин к образованию, их широкое привлечение к общественному труду и управлению государством, раскрепощение женщин в семье, — протекали эти процессы не линейно и не последовательно, и на сегодняшний день в силу целого ряда общественно-политических и социокультурных причин остаются в значительной степени незавершенными (Чернова, 2019).

Исследования показывают противоречивое отношение россиян к актуальным гендерным трансформациям (Клецина, Векилова, 2020; Ключко и др., 2020; Силла-

сте, 2019; Тихомандрицкая, Мельникова, 2018). С одной стороны, в современном российском обществе отмечаются устойчивые тенденции, отражающие ослабление в общественном сознании традиционно жесткой поляризации мужского — женского и усиление гендерного равноправия как в общественной, так и семейной сферах: широкое и инициативное участие женщин в общественной и политической жизни, достижение ими статусных позиций на производстве, в бизнесе, образовании, науке, культуре; явная тенденция к изменению содержания семейных ролей и переход от жесткой схемы «муж — добытчик и глава семьи, жена — хранительница домашнего очага» к партнерской модели семьи, повышение статуса отцовства и более активное и заинтересованное участие мужчин в воспитании детей. С другой стороны, важной особенностью российского менталитета является ориентация значительной части общества на традиционные, консервативные нормы и ценности, в том числе и в отношении гендерных стереотипов. Такие установки, препятствуя более широкому распространению эгалитарных тенденций, выступают в то же время культурной преградой для реализации крайних форм трансформаций, продвигаемых в русле «нового гендерного порядка» (отрицание биологической специфики полов, признание гендерного разнообразия).

Описывая современную гендерную ситуацию в нашей стране, исследователи указывают на сосуществование традиционной и современной моделей гендерного поведения, каждая из которых имеет достаточно широкую массу своих сторонников, что создает ситуацию «множественного равновесия» (Чернова, 2019), а также наличие у большинства респондентов смешанного варианта гендерных норм, включающего ориентацию как на традиционную, так и эгалитарную модели (Клецина, Иоффе, 2019).

Очевидно, что сложившийся в современном обществе ряд культурных и социальных конвенций относительно правильной модели гендерного поведения осложняет условия гендерной социализации молодых людей, допуская вместе с тем свободу самовыражения и самоопределения в отношении принятия традиционного и/или современного эгалитарного варианта. В этой связи возникает необходимость изучения вопроса о том, каковы представления сегодняшних юношей и девушек о гендерных нормах, ценностях, моделях поведения и, в частности, каковы их представления о современных мужчинах и женщинах.

Общая гипотеза исследования: представления юношей и девушек о современных мужчинах и женщинах будут отражать сложившуюся в обществе конвенциональную ситуацию сосуществования как традиционной, так и современной гендерной модели.

Выборка

В исследовании принимали участие юноши и девушки 16–19 лет, являющиеся школьниками 10–11 классов и студентами 1–2 курса колледжей и техникумов столичного региона (г. Москва и Московская область) и Южно-Уральского региона (г. Орск, г. Челябинск).

Исследовательскую выборку составили:

- школьники 10–11 классов, 172 человека (76 юношей, 96 девушек);
 - студенты 1–2 курса колледжа/техникума, 181 человек (85 юношей, 96 девушек).
- Общее число респондентов — 353 человека.

Организация и методы исследования

Для изучения представлений учащихся о современных мужчинах и женщинах был использован метод свободных описаний. Несмотря на его ограничения, обусловленные слабой структурированностью, он достаточно широко используется в исследованиях по гендерной проблематике, поскольку позволяет получить богатый эмпирический материал, отражающий «многозначность гендерного контекста» (Визгина, Пантилеев, 2001; Ключко и др., 2020). Кроме того, выбор данного методического инструмента был обусловлен необходимостью получения не только актуальных на сегодняшний день, но и сравнительно-исторических данных¹. С этой целью респондентам предлагалось написать сочинение на тему «Какими я представляю себе современных мужчин и женщин», аналогичную той, которая применялась в известном исследовании Т.И. Юферевой (1985), посвященном изучению образов мужчин и женщин у подростков. Работа выполнялась учащимися анонимно.

Важно отметить, что точное выполнение инструкции и создание относительно развернутых текстов, соответствующих параметрам сочинения (описание образа, высказывание собственных суждений и оценок), было представлено в немногих случаях и встречалось главным образом у студенток педагогического колледжа. Абсолютное большинство респондентов выполняли задание путем перечисления тех качеств, которые они приписывают или считают присущими современным мужчинам и женщинам.

В ходе анализа полученного эмпирического материала учитывались следующие параметры:

- выполнение задания (независимо от степени развернутости ответа) или отказ, уход от ответа;
- общий модус описания образа современного мужчины/женщины: использование только положительных качеств (позитивный образ), только отрицательных качеств (негативный образ), или же тех и других качеств (амбивалентный образ);
- среднее число употребленных в описании характеристик.

Содержательный анализ полученных данных проводился в соответствии с основными темами, которые отражают значимые, привлекательные или негативные, по мнению юношей и девушек, качества личности или формы поведения мужчин и женщин. За основу были взяты восемь тем, выделенных ранее в исследовании Т.И. Юферевой (1985):

- 1) особенности внешнего облика (красота, привлекательность, ухоженность, стиль);
- 2) черты характера, отражающие отношение к людям (доброжелательность, честность, толерантность, тактичность, грубость, эгоизм);
- 3) особенности отношения к женщине или мужчине (патриархат, равноправие, независимость от мужчин);

¹ Настоящая работа продолжает цикл сравнительно-исторических исследований, выполненных в лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО и посвященных анализу психологических особенностей современных школьников и их сверстников советской эпохи на основании эмпирических данных, полученных в лаборатории в 60–80-х годах XX века (Андреева, 2021; Данилова, 2019; Сергоманов, Андреева, Данилова, 2020).

- 4) деловые качества, связанные с трудовой деятельностью (трудолюбие, работоспособность, материальная обеспеченность, лень);
- 5) интеллектуальные особенности, интересы (ум, образованность, начитанность, широта кругозора);
- 6) традиционное понимание мужественности или женственности (сила, смелость, надежность; заботливость, нежность, ранимость, плаксивость);
- 7) качества, связанные с супружеско-родительскими ролями мужчин и женщин (семьянин, верный муж, любящая мать);
- 8) любовно-сексуальные отношения между полами (чувственность, страстность).

Представленность каждой темы оценивалась по следующим критериям: доля (%) ответов по данной теме в каждой группе респондентов (юноши и девушки, обучающиеся в школе или колледже) и ее ранг в общем ряду тем.

Статистический анализ полученных данных проводился с использованием приемов описательной статистики, t-критерия Стьюдента, коэффициента ранговой корреляции r Спирмена, критерия достоверности разности долей.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Общая характеристика описания современных мужчин и современных женщин школьниками и студентами разного пола

Общий количественный анализ полученных данных показывает, что девушки (как школьницы, так и студентки) проявили большую активность в выполнении предложенного задания. Они давали более развернутые описания как современного мужчины, так и современной женщины, используя в среднем существенно большее число характеристик, по сравнению с юношами (табл. 1).

Таблица 1. Среднее число характеристик в описаниях «Современный мужчина» и «Современная женщина», использованных юношами и девушками

Группы респондентов	«Современный мужчина»	«Современная женщина»	Достоверность различий/ p
Юноши	3,3	3,8	–
Девушки	5,2	6,2	–
Достоверность различий / p	$\leq 0,01$	$\leq 0,01$	–

Table 1. The average number of characteristics in the descriptions of “Modern man” and “Modern woman” used by boys and girls

Groups of respondents	“Modern man”	“Modern woman”	Validity of differences/ p
Boys	3.3	3.8	–
Girls	5.2	6.2	–
Validity of differences / p	≤ 0.01	≤ 0.01	–

Девушки реже, чем юноши, отказывались от ответа (в том числе и обосновывая свой отказ отрицанием гендерных стереотипов), что особенно заметно проявилось применительно к образу современной женщины (табл. 2). Это может свидетельствовать не только о более высокой прилежности девушек при выполнении задания, но и об их большей рефлексии и заинтересованности проблемой гендерной

специфики и ролей в современном обществе, стремлении выразить свою точку зрения, позицию по этому вопросу.

Таблица 2. Общая характеристика образов «Современный мужчина» и «Современная женщина» у школьников и студентов разного пола (% респондентов)

Наличие ответа и его модус	«Современный мужчина»						«Современная женщина»					
	Школьники			Студенты			Школьники			Студенты		
	Ю	Д	р	Ю	Д	р	Ю	Д	р	Ю	Д	р
Содержательное описание:	76,3	92,7	≤0,01	81,2	89,6	–	73,7	91,7	≤0,01	77,6	89,6	≤0,05
– позитивное	56,9	53,9	–	59,4	61,6	–	53,6	69,3	–	59,1	75,6	≤0,05
– амбивалентное	20,7	24,7	–	15,9	22,1	–	28,6	26,1	–	19,7	18,6	–
– негативное	22,4	21,3	–	24,6	16,3	–	17,8	4,5	≤0,05	21,2	5,8	≤0,01
Отказ от ответа	23,7	7,3	≤0,01	18,8	10,4	–	26,3	8,3	≤0,01	22,4	10,4	≤0,05

Table 2. General characteristics of the images of “Modern man” and “Modern woman” in schoolchildren and students of different genders (% of respondents)

The presence of the answer and its mode	“Modern man”						“Modern woman”					
	Pupils			Students			Pupils			Students		
	B	G	p	B	G	p	B	G	p	B	G	p
Meaningful description:	76.3	92.7	≤0.01	81.2	89.6	–	73.7	91.7	≤0.01	77.6	89.6	≤0.05
– positive	56.9	53.9	–	59.4	61.6	–	53.6	69.3	–	59.1	75.6	≤0.05
– ambivalent	20.7	24.7	–	15.9	22.1	–	28.6	26.1	–	19.7	18.6	–
– negative	22.4	21.3	–	24.6	16.3	–	17.8	4.5	≤0.05	21.2	5.8	≤0.01
Refusal to respond	23.7	7.3	≤0.01	18.8	10.4	–	26.3	8.3	≤0.01	22.4	10.4	≤0.05

В описаниях респондентов всех групп (юношей и девушек, школьников и студентов) преобладают позитивные образы современных мужчин и женщин, включающие только положительные качества (55–75 % описаний). В ряде случаев такие описания содержат не столько реальный, сколько желаемый, идеальный образ («Я считаю, что современный мужчина должен быть сильным, умным, обязательно с чувством юмора, уметь ухаживать за собой. Не иметь вредных привычек. Любить и уважать свою девушку, должен быть ей опорой» (девушка, 16 лет)).

Юноши (и школьники, и студенты) описывают как современных мужчин, так и женщин умеренно положительно: в их описаниях 50–60% занимают позитивные образы, по 20–25% — амбивалентные и негативные. Аналогично описывают современного мужчину девушки (и школьницы, и студентки). Однако при описании современной женщины представления юношей и девушек существенно расходятся: в отличие от юношей, девушки делают акцент на позитивных качествах (70–75% описаний) при существенном сокращении негативных описаний (4–5%). Кроме того, современной женщине девушки (и школьницы, и студентки) дают положительную характеристику заметно чаще, чем современному мужчине ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, если восприятие современного мужчины у юношей и девушек сходно и умеренно положительно, то современную женщину девушки воспринимают более позитивно, чем юноши, и существенно чаще наделяют ее положительными чертами по сравнению с современным женщиной.

2. Приоритетные качества современных мужчин и современных женщин в представлении юношей и девушек

Содержательный анализ представлений юношей и девушек о современных мужчинах и женщинах проводился с учетом использования в описаниях восьми тематических категорий, выделенных ранее в исследовании Т.И. Юферевой (1985), и касающихся таких характеристик, как внешний облик, отражающие отношение к людям черты характера, особенности отношения к женщине/мужчине, деловые качества, интеллект, традиционные качества мужественности/женственности, супружеско-родительские роли, любовно-сексуальные отношения.

Помимо перечисленных, в ходе анализа данных были определены еще три темы, значимые с точки зрения сегодняшних юношей и девушек для характеристики современных мужчин и женщин:

- качества, способствующие достижению социального успеха (целеустремленность, инициативность, ориентация на карьеру, стремление к саморазвитию);
- качества, важные для общения и конструктивного взаимодействия (коммуникабельность, чувство юмора, стрессоустойчивость, психическое здоровье);
- здоровый образ жизни (состояние здоровья, занятия спортом, наличие/отсутствие вредных привычек).

Представленность указанных тематических категорий в описаниях современных мужчин и женщин у респондентов разных групп отражает табл. 3.

Таблица 3. Представленность тематических категорий, характеризующих образы современных мужчин и женщин у школьников и студентов разного пола (% ответов)

Темы	«Современный мужчина»						«Современная женщина»					
	Школьники			Студенты			Школьники			Студенты		
	Ю	Д	р	Ю	Д	р	Ю	Д	р	Ю	Д	р
Внешний облик	6,4	7,7	–	6,3	5,4	–	11,9	9,8	–	12,7	8,4	–
Черты характера, отражающие отношение к людям	14,4	27,1	≤0,001	21,8	27,9	≤0,1	9,7	18,4	≤0,01	23,6	14,8	≤0,05
Отношение к женщине/мужчине	1,5	5,6	≤0,01	1,7	5,8	≤0,01	5,4	6,5	–	2,7	7,8	≤0,01
Деловые качества	12,8	5,1	≤0,01	10,9	6,6	≤0,1	4,3	4,0	–	1,8	6,1	≤0,01
Интеллект, интересы	15,3	11,0	–	11,7	9,5	–	16,2	10,9	–	10,0	11,2	–
Традиционная мужественность/женственность	20,8	16,0	–	22,2	21,1	–	20,5	22,1	–	20,9	25,7	–
Супружеско-родительские роли	6,9	2,5	–	2,9	3,3	–	4,3	4,0	–	6,4	7,3	–
Любовно-сексуальные отношения	0,6	2,0	–	2,1	1,0	–	2,7	0,2	–	1,5	2,0	–

Темы	«Современный мужчина»						«Современная женщина»					
	Школьники			Студенты			Школьники			Студенты		
	Ю	Д	р	Ю	Д	р	Ю	Д	р	Ю	Д	р
Качества, важные для достижения социального успеха	11,4	12,4	–	9,6	8,5	–	15,1	16,0	–	13,2	10,0	–
Коммуникативно-эмоциональные качества	5,9	6,5	–	5,8	7,0	–	7,2	7,4	–	3,6	4,7	–
Здоровый образ жизни	4,0	4,1	–	5,0	3,9	–	2,7	0,7	–	3,6	2,0	–
Σ	100	100		100	100		100	100		100	100	

Table 3. Representation of thematic categories characterizing the images of modern men and women among schoolchildren and students of different genders (% of responses)

Themes	“Modern man”						“Modern woman”					
	Pupils			Students			Pupils			Students		
	B	G	p	B	G	p	B	G	p	B	G	p
Appearance	6.4	7.7	–	6.3	5.4	–	11.9	9.8	–	12.7	8.4	–
Character traits reflecting the attitude towards people	14.4	27.1	≤0.001	21.8	27.9	≤0.1	9.7	18.4	≤0.01	23.6	14.8	≤0.05
Attitude towards women/men	1.5	5.6	≤0.01	1.7	5.8	≤0.01	5.4	6.5	–	2.7	7.8	≤0.01
Business qualities	12.8	5.1	≤0.01	10.9	6.6	≤0.1	4.3	4.0	–	1.8	6.1	≤0.01
Intelligence, interests	15.3	11.0	–	11.7	9.5	–	16.2	10.9	–	10.0	11.2	–
Traditional Masculinity/ Femininity	20.8	16.0	–	22.2	21.1	–	20.5	22.1	–	20.9	25.7	–
Marital and parental roles	6.9	2.5	–	2.9	3.3	–	4.3	4.0	–	6.4	7.3	–
Love-sexual relations	0.6	2.0	–	2.1	1.0	–	2.7	0.2	–	1.5	2.0	–
Qualities important for achieving social success	11.4	12.4	–	9.6	8.5	–	15.1	16.0	–	13.2	10.0	–
Communicative and emotional qualities	5.9	6.5	–	5.8	7.0	–	7.2	7.4	–	3.6	4.7	–
Healthy lifestyle	4.0	4.1	–	5.0	3.9	–	2.7	0.7	–	3.6	2.0	–
Σ	100	100		100	100		100	100		100	100	

Вслед за автором исследования, принятого нами за исторический ориентир, мы предполагали, что представленность темы отражает ее значимость для характеристики разных гендерных образов. Ранжирование тем выполнялось на основании частотности упоминания соответствующих ей качеств и особенностей поведения. Существенных различий в распределении тематических категорий между группами респондентов в данном исследовании не выявлено ($r = 0,718-0,933$).

Ранговое распределение пяти наиболее распространенных тем в каждой группе респондентов приведено в табл. 4.

Таблица 4. Ранговое распределение основных тем, используемых юношами и девушками при описании современных мужчин и женщин

Основные темы	«Современный мужчина»				«Современная женщина»			
	Школьники		Студенты		Школьники		Студенты	
	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Традиционное понимание мужественности/женственности	1	2	1	2	1	1	2	1
Черты характера, отражающие отношение к людям	3	1	2	1	5	2	1	2
Интеллект, интересы	2	4	3	3	2	4	5	3
Качества, важные для достижения социального успеха	5	3	5	4	3	3	3	4
Деловые качества	4	–	4	–	–	–	–	–
Внешний облик	–	5	–	–	4	5	4	5
Коммуникативно-эмоциональные качества	–	–	–	5	–	–	–	–

Table 4. Rank distribution of the main topics used by boys and girls when describing modern men and women

Main topics	“Modern man”				“Modern woman”			
	Pupils		Students		Pupils		Students	
	B	G	B	G	B	G	B	G
Traditional understanding of masculinity/femininity	1	2	1	2	1	1	2	1
Character traits reflecting the attitude towards people	3	1	2	1	5	2	1	2
Intelligence, interests	2	4	3	3	2	4	5	3
Qualities important for achieving social success	5	3	5	4	3	3	3	4
Business qualities	4	–	4	–	–	–	–	–
Appearance	–	5	–	–	4	5	4	5
Communicative and emotional qualities	–	–	–	5	–	–	–	–

Темой, наиболее значимой как для юношей, так и для девушек, стало *традиционное понимание качеств мужественности и женственности*. Из ответов респондентов следует, что юноши и девушки неодинаково относятся к наличию/отсутствию традиционно мужских или женских качеств у современных мужчин и женщин. У юношей образ современного мужчины оказался противоречивым. Описывая его, юноши подчеркивают прежде всего маскулинные качества: «Сильные, серьезные, всегда должны постоять за себя и своих близких» (юноша, 18 лет). Такие качества наиболее часто встречаются в ответах юношей и составляют одну из ведущих характеристик позитивного мужского образа. Однако юноши обращают внимание и на утрату современными мужчинами традиционно присущих им качеств: «Ленивые, пытаются выглядеть как девушки, слабые, имеют много вредных привычек, нытики» (юноша, 19 лет). Указания на недостаточность или утрату традиционных качеств мужественности составляют основу негативных описаний образа современного мужчины у юношей.

Девушки описывают и оценивают современных мужчин иначе. Они также подчеркивают их мужественность: «Надежные и ответственные, сильные духом, на которых можно положиться» (девушка, 19 лет). Вместе с тем, отмечая некоторый недостаток маскулинности в современных мужчинах («Периодическая потеря мужественности» (девушка, 16 лет)), девушки приветствуют наличие у них таких качеств, которые традиционно считаются женскими: «Для меня не настолько важна сила, сколько искренность и доброта, ответственность и забота» (девушка, 16 лет), «Они выносливые, но в то же время очень нежные» (девушка, 17 лет), «Имеют право плакать, быть сентиментальными» (девушка, 17 лет). Таким образом, представления девушек о современных мужчинах менее стереотипны и включают черты андрогинности.

В образе современной женщины как юноши, так и девушки отмечают наличие особенностей, традиционно характеризующих женственность: «Заботливая, хозяйственная, понимающая, нежная, скромная, ухоженная, добрая» (девушка, 16 лет). Наряду с этим, встречаются и женские портреты, основанные на традиционно мужских качествах, таких как самостоятельность, независимость, воля, умение преодолевать трудности: «Трудолюбивые, решительные, сильные, целеустремленные, властные» (девушка, 17 лет); «Современная женщина должна быть сильной» (юноша, 18 лет). Однако наиболее распространенными являются описания современных женщин, совмещающие традиционно фемининные и маскулинные качества: «Самостоятельные, добрые, надежные, целеустремленные, женственные» (юноша, 19 лет); «Сильные, независимые, самостоятельные, умные, волшебные, красивые, добрые» (девушка, 18 лет).

Таким образом, традиционные стереотипы мужественности и женственности являются для юношей и девушек своеобразной точкой отсчета в характеристике современных мужчин и женщин. Однако юноши более жестко ориентируются на эти стереотипы, прежде всего в оценке мужских качеств у представителей своего пола, тогда как девушки демонстрируют более гибкое отношение к устоявшимся стереотипам в отношении и современных женщин, и мужчин.

Вторая по значимости тема в описании современных мужчин и женщин связана с *чертами характера, отражающими отношение к людям*. Эта тема не имеет прямого отношения к гендерным особенностям, но соотносится с общечеловеческими качествами мужчин и женщин, такими как доброта, честность, внимательность, уважение к другому человеку, толерантность, воспитанность. Наиболее упоминаемым респондентами качеством стала ответственность. Именно отношение к другим людям оказалось особенно важным для девушек в современных мужчинах ($p \leq 0,01$). Характерно, что указания на отрицательные проявления в этой сфере (безответственность, бездушие, грубость, агрессивность, эгоистичность, цинизм) составляют у девушек основное содержание негативного образа современных мужчин.

Интеллект и широта интересов ценятся молодыми людьми достаточно высоко как у современных мужчин, так и у женщин. Отмечаются важность не только ума, кругозора, начитанности, но и наличие образования: «Главное качество для современного мужчины — это хорошее образование» (девушка, 17 лет), «Современные женщины должны быть образованными, им необходимо разбираться в науках» (юноша, 16 лет).

В то же время, *деловые качества* личности (трудолюбие, работоспособность, умение зарабатывать) в образе современного мужчины оказываются более значимыми для юношей ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,1$), а в образе современной женщины — для девушек-студенток ($p \leq 0,01$).

Как уже указывалось, в нашем исследовании были выделены темы, не представленные в аналогичном исследовании школьников 80-х гг. XX века, и среди них — описание *качеств, способствующих достижению социального успеха*. В образе современных женщин эти качества (умение добиваться своих целей, амбициозность, стремление реализовать себя, успешность, стремление к карьерному росту) занимают более высокий ранг, чем в образе современных мужчин. Характерно, что ориентацию на успешность у современных женщин позитивно оценивают как сами девушки («Женщина XXI века должна обладать самодостаточностью, самостоятельностью и независимостью. Необходимо иметь свои интересы, цели, карьеру. Так же, как и у мужчин, у нас должен быть путь к самореализации» (девушка, 16 лет)), так и юноши («Я считаю, что женщины в современном социуме поднялись на вершину. В большинстве стран именно к ним прислушиваются в различных ситуациях, даже если они не правы» (юноша, 19 лет)).

В отношении *внешнего облика* современных мужчин и женщин также прослеживаются различия в ответах школьников 80-х гг. XX века и сегодняшних учащихся. У прежнего поколения школьников внешность имела высокую значимость прежде всего для мальчиков и юношей в описании женского образа (Юферева, 1985). У сегодняшней молодежи важность внешнего облика женщины подчеркивается как юношами, так и девушками. При этом отмечается не только красота, но и ухоженность женщины, умение следить за собой. Описывая современных мужчин, девушки отмечают их повышенное внимание к своей внешности и нередко относятся к этому критично («Красивей девочек, красятся, отращивают волосы» (девушка, 19 лет)), но вместе с тем демонстрируют в этом вопросе достаточно высокую толерантность: «Их мода мне не особо нравится, но против ничего не имею (маникюр, длинные волосы и т.д.)» (девушка, 16 лет). Особенности внешности современного мужчины оказываются более значимы для девушек-школьниц: «Это мужчина с хорошим вкусом, стилем», «Всегда ухоженный, приятный парфюм» (девушка, 16 лет).

В мужском образе для девушек, и прежде всего для девушек-студенток, оказалась важна еще одна новая составляющая, отражающая особенности поведения современников. Девушки обращают внимание на такие *коммуникативно-эмоциональные качества* личности и особенности поведения человека, которые определяют возможность конструктивного и безопасного взаимодействия с ним (коммуникабельность, чувство юмора, позитивность, стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность), в том числе отмечается значимость психического и психологического здоровья мужчины: «Психически здоровый, самодостаточный, без комплексов жертвы или низкой самооценки» (девушка, 18 лет).

Сравнительно-исторический анализ полученных данных показывает, что представления сегодняшних юношей и девушек о современных мужчинах и женщинах имеют как сходные, так и отличительные черты по сравнению с аналогичными представлениями их сверстников-старшеклассников 80-х гг. прошлого столетия. У юношей и девушек XXI века основу образов современных мужчин и женщин

по-прежнему составляют соответствующие типично мужские и типично женские качества, а также черты характера, отражающие отношение человека к другим людям. Как и раньше, девушки обращают более пристальное внимание на отношение мужчины к женщине. И столь же парадоксально мало представленной оказалась в образах мужчин и женщин любовно-сексуальная сторона их взаимоотношений. Мы предполагаем, что низкая представленность любовно-сексуальной темы как у современных юношей и девушек, так и их советских сверстников обусловлена трудностью ее «объективации» в ситуации письменного опроса учащихся (пусть даже и анонимного), поскольку противоречит общепринятым социокультурным нормативам, ограничивающим возможность ее обсуждения в ситуации взаимодействия с официальным взрослым.

Отличительной же особенностью описания образов современных мужчин и женщин у сегодняшних молодых людей является достаточно редкое упоминание семейно-бытовых ролей, которые ранее входили в число приоритетных качеств. Заметен и большой интерес к характеристикам, отражающим индивидуальные потребности и интересы человека, подчеркивающим его индивидуальность: это и внешний облик представителей обоих полов, и качества, способствующие достижению социального успеха, обеспечивающие конструктивное и безопасное общение с окружающими, и приверженность здоровому образу жизни.

Можно полагать, что подобная переориентация представлений молодых людей во многом отражает сложившуюся в современном обществе систему социальных потребностей и ценностей, в иерархии которых ведущие позиции занимают ценности самовыражения, самопрезентации, самореализации личности. Исследования ценностных ориентаций российских подростков указывают на выраженную индивидуалистичность их ценностной системы, ориентированность на личный успех и достижения (Буреломова, 2013; Коньшина и др., 2018; Пучкова и др., 2019). С возможностью самореализации прямо или косвенно связаны сегодня и представления молодых людей о счастье (ВЦИОМ, 2017; Ценностные ориентации, 2017). В этом же ряду индивидуальных ценностей располагаются и повышенное внимание к собственной внешности, и ориентация на ЗОЖ (фитнес, диеты), которые, благодаря современным средствам массовой информации (модные блогеры, молодежные издания) пропагандируются в молодежной среде как верные признаки жизненного успеха и благополучия (Орех, 2016; Сериков, 2018).

Несмотря на то, что семья признается молодыми людьми в числе важнейших жизненных ценностей, она, по крайней мере в ранней юности, не рассматривается как пространство для самореализации. Напротив, негативное отношение к материнству у девушек сочетается с приоритетом ценности познания и саморазвития (Карабанова и др., 2018). Возможно, выявленный в нашем исследовании факт невысокой ценности для юношей и девушек семейных, супружеских и родительских ролей современных мужчин и женщин отражает одну из наиболее характерных и обсуждаемых тенденций современного времени, связанных с феноменом замедленного взросления, инфантилизацией молодых людей, и, соответственно, их более поздним вступлением в брак и отложенным родительство (Майорова-Щеглова, Митрофанова, 2020; Толстых, 2015). Стоит, однако, отметить, что студентки колледжей обнаружили в этом отношении более выраженные признаки психологической зрелости, поскольку, в отличие от школьниц, выделили среди важных

мужских качеств не привлекательную внешность, а возможность конструктивного и безопасного общения, что служит более надежным признаком для выстраивания с человеком длительных личных отношений.

3. Ориентация юношей и девушек на гендерные стереотипы в описании современных мужчин и женщин

Результаты первой и второй частей исследования показали, что традиционные представления о типично мужском и типично женском (качествах личности, чертах характера, поведении, роде занятий) выполняют важную роль в формировании образов современных мужчин и женщин в сознании юношей и девушек. Принимая во внимание этот факт, мы провели анализ эмпирического материала с учетом того, в какой мере традиционные гендерные стереотипы присутствуют в описаниях у школьников и студентов разного пола.

Описания были разделены на три варианта:

1) *традиционный* — основу описания современных мужчин и женщин составляют традиционные гендерные стереотипы, согласно которым мужчины должны быть мужественными и обладать соответствующими качествами, а женщины — женственными:

– пример образа мужчины: «Главный. Сильный. Умный. Богатый» (юноша, 17 лет); «Готов взять на себя ответственность, держит свое слово, материально стабилен, выбирает важное, а не временное, умный, имеет на плечах голову и не боится трудностей» (девушка, 18 лет);

– пример образа женщины: «Красивые, добрые, умные. Сохраняют семейный очаг в тепле и красоте. Заботятся о детях и о муже. Помогает и поддерживает мужа. Одним словом, ангел и мечта всех мужчин» (юноша, 16 лет); «Умная, хозяйственная, чуткая, аккуратная, рассудительная, нежная, внимательная» (девушка, 18 лет);

2) *андрогинный* — в описаниях как мужчин, так и женщин в той или иной мере совмещаются традиционно мужские и традиционно женские характеристики: например: «Стильный, изысканный, утонченный, сдержанный, веселый, с чувством юмора, ответственный, спортсмен, сообразительный, решительный, образованный» (юноша, 17 лет); «Современные женщины уверенные в себе, коммуникабельные, разносторонние, сильные, независимые, мудрые, импульсивные, чувственные» (девушка, 16 лет);

3) *гендерно нейтральный* — какие-либо гендерные стереотипы отрицаются: «Независимо от гендера, люди разные. Бывают хорошие, бывают плохие. У каждого своя мораль, свои принципы, свой взгляд на вещи. Не могу сказать, что какой-то пол сильнее или лучше» (девушка, 16 лет); «Стандартные рамки маскулинности и фемининности не имеют смысла и выдуманы обществом для достижения своих целей. Человека определяет не пол, а то, как он, или она, или они себя чувствует; каждого определяют только его качества: личностные, моральные и т.д.» (девушка, 17 лет).

Количественное распределение выделенных вариантов описания современных мужчин и женщин у юношей и девушек, обучающихся в старших классах школы или в колледжах/техникумах, представлено на соответствующих диаграммах (рис. 1 и 2).

Полученные результаты показывают, что образ современного мужчины выстраивается у молодых людей на основе традиционно существующих в нашем обществе представлений о мужественности. Позитивный мужской образ содержит

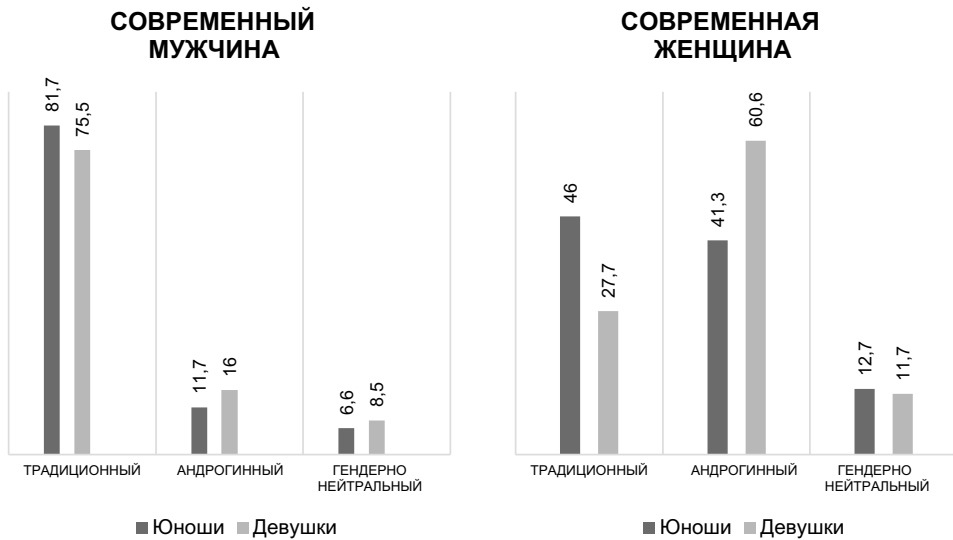


Рис. 1. Характеристика образов «Современный мужчина» и «Современная женщина» у школьников 10–11 классов

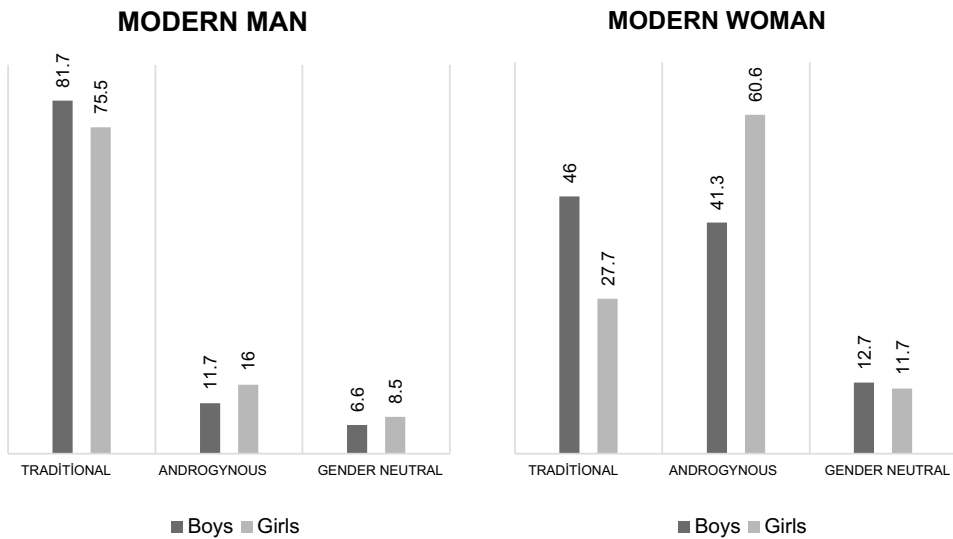


Fig. 1. Characteristics of the images of “Modern man” and “Modern woman” in schoolchildren of grades 10–11

указание на наличие соответствующих характеристик и качеств, а негативный — на их недостаточность или отсутствие. При этом доминирование маскулинных качеств прослеживается в описаниях современных мужчин как у юношей, так и у девушек, как у старшеклассников, так и студентов колледжей (статистически значимые различия не выявлены). Лишь девушки-студентки несколько смягчают этот традиционно маскулинный образ, наделяя современного мужчину такими

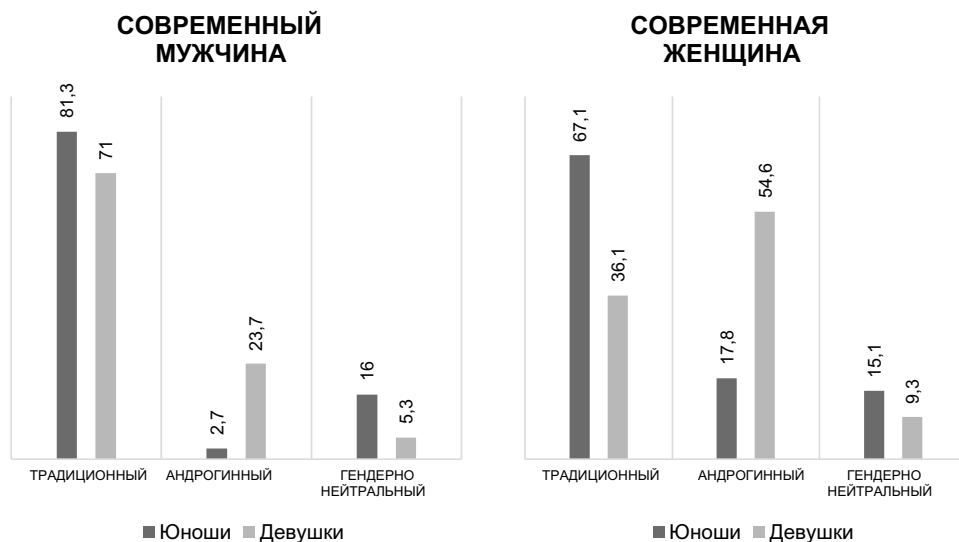


Рис. 2. Характеристика образов «Современный мужчина» и «Современная женщина» у студентов техникумов и колледжей



Fig. 2. Characteristics of the images of “Modern man” and “Modern woman” among students of technical schools and colleges

чертами, как эмоциональность, чуткость, доверчивость, нежность ($p \leq 0,01$), делая его не столь однозначным: «В настоящее время общество стало более толерантным, поэтому лично для меня современные мужчины могут быть как сильными, уверенными в себе кормильцами семьи, так и хрупкими мальчиками, которые красят ногти, волосы, используют косметику. Для меня оба варианта являются абсолютно приемлемыми образами современных мужчин» (девушка, 16 лет).

Образ современной женщины у молодых людей двойственный. Описывая современную женщину, как юноши, так и девушки могут опираться преимущественно на фемининные качества (традиционная гендерная модель) или же андрогинные, характеризуя женщину не только доброй и заботливой, но и самостоятельной, целеустремленной, строящей свою жизнь и профессиональную карьеру на равных правах с мужчиной (эгалитарная гендерная модель). Андрогинные портреты современной женщины более распространены у девушек, чем традиционные ($p \leq 0,001$; $p \leq 0,01$), и этот же тип портрета встречается у них чаще, по сравнению с юношами, как в группе школьников, так и студентов ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,001$). В этой связи отметим, что современные гендерные исследования указывают на то, что совмещение маскулинных и фемининных черт в целостной системе гендерной идентичности, независимо от половой принадлежности, представляет собой более гармоничный стандарт, в большей степени приспособленный к жизни в современном обществе, чем ригидная типизация половых ролей (Ильин, 2010; Степанова, 2010).

Важно также отметить выявленные различия в образе современной женщины: если у юношей-школьников описания современной женщины примерно равнозначно распределяются между традиционным и андрогинным портретами, то юноши-студенты определенно чаще наделяют ее традиционными фемининными чертами ($p \leq 0,01$).

Таким образом, портрет современного мужчины выглядит более однозначным и соответствующим традиционным для нашей культуры представлениям о мужественности, тогда как портрет современной женщины представлен двумя вариантами: традиционно женственным и эгалитарным.

Полученные данные хорошо согласуются с происходящей в современном обществе трансформацией традиционной модели женского поведения, фиксируемой во многих исследованиях. Суть трансформации состоит в том, что в общественном сознании, наравне с исторически сформировавшейся традиционной (патриархальной) моделью женского поведения сложилась и устойчиво существует с первой современной (эгалитарная) модель, основанная на сближении профессиональных и семейных ролей мужчин и женщин (Клецина, Иоффе, 2019; Клецина, Векилова, 2020; Ключко и др., 2020; Силласте, 2019). Мужское же поведение в современном быстро меняющемся мире трансформируется медленнее и не столь успешно (Кон, 2009; Тихомандрицкая, Мельникова, 2018). Для иллюстрации достаточно отдельных примеров: в российской культуре, где главой семьи и добытчиком традиционно считается мужчина, 54,7% женатых мужчин констатируют, что в их семье главой является жена; 58,5% мужчин указывают, что жена выполняет роль добытчика (Калачикова, Груздева, 2019). Многолетнее (1999–2014 гг.) исследование профессиональных предпочтений старшеклассников показало, что рейтинг профессий у девушек заметно эволюционирует в сторону предпочтения более активной социальной деятельности и занятий, традиционно считавшихся «мужскими»: первое место удерживает профессия предпринимателя, бизнесмена, второе — врача, высоко котируется профессия юриста, работника правоохранительных органов. Заметно повысился у девушек престиж профессий инженера, конструктора, ученого, программиста, военного, дипломата. При этом престиж традиционно «женских» профессий и занятий (учитель, воспитатель, работа в службе быта) постепенно падает (Селиванова, 2017).

В контексте обсуждаемой проблемы уместно вспомнить концепцию В.А. Геодакяна (1965) о природосообразности дифференциации полов, которая получила целый ряд подтверждений применительно к человеческой популяции. В соответствии с ней, наличие двух полов связано с их специализацией, обеспечивающей общую устойчивость и выживаемость системы: мужской пол реализует «прогрессивную» тенденцию (приобретение видом новых свойств), женский пол — «консервативную» (сохранение свойств). Мужской пол как передовой отряд популяции, осваивающий новые условия существования, более пластичен; женский пол, обеспечивающий выживание потомства из поколения в поколение, — более ригидный, стабильный. Однако в современном мире эта закономерность уже не всегда работает, и движущей силой происходящих преобразований признается женщина: «Итогом века XX и стартовыми позициями начала XXI в. стала женщина эмансипированная, образованная, полистатусная и многоролевая, способная к солидаризации в защите своих социальных интересов, динамичная и инновационно чувствительная. Одним словом, женщина-созидательница» (Силласте, 2019, с. 6–7). Происходящие гендерные изменения фиксируются и на уровне обыденного сознания, в том числе и подрастающим поколением. Один из наших респондентов так описывает наблюдаемые трансформации: «Люди всегда были разные, как и сейчас. Но, по моему мнению, в современном мире мужчины и женщины поменялись своими ролями друг с другом» (девушка, 16 лет). Наблюдаемая разбалансировка системы гендерных ролей и норм затрудняет процесс гендерной социализации и ставит как перед взрослым сообществом, так и перед молодыми людьми множество открытых вопросов, в том числе и о том, какими же должны быть мужчины и женщины в этом стремительно меняющемся современном мире.

Выводы

1. Первоначальная гипотеза исследования о сосуществовании в представлениях сегодняшних молодых людей как традиционной, так и современной гендерной модели подтвердилась только в отношении представлений о современной женщине. Именно она воспринимается молодежью более широко и разнопланово, тогда как современный мужчина по-прежнему рассматривается и оценивается сквозь призму стереотипов традиционной маскулинности.

2. Характеризуя современных мужчин и женщин, сегодняшние юноши и девушки ориентируются преимущественно на те же критерии, которые были значимы и для их сверстников предшествующей исторической эпохи (типичные качества мужественности и женственности, общечеловеческие качества), отмечая в то же время характеристики, отражающие значимые потребности и ценности настоящего времени (внешность, успешность, психологическое здоровье).

3. Традиционные гендерные стереотипы по-прежнему служат для современных юношей и девушек базой для восприятия и оценки представителей разного пола. Однако представления девушек о современных мужчинах и женщинах менее ригидны и не столь стереотипны, как у юношей, и в большей степени соответствуют происходящему в современном обществе размыванию и трансформации жестких гендерных норм.

4. Образы современных мужчин и женщин представлены в сознании юношей и девушек неодинаково. Образ современного мужчины формируется у юношей

с более выраженной опорой на традиционные стереотипы маскулинности (сила, надежность, ответственность, интеллект, деловые качества), причем негативные его аспекты связаны прежде всего с недостаточностью традиционно мужских качеств. У девушек образ современного мужчины также маскулинный, но более сложный и выходит за границы традиционных стереотипов. В целом, девушки оказываются более терпимы к женственным эмоциональным и поведенческим проявлениям мужчин и высоко ценят в первую очередь их общечеловеческие качества.

Образ современной женщины представлен двумя моделями как у юношей, так и у девушек. Одна из них основана на традиционных фемининных стереотипах, вторая — на сочетании традиционно женских и мужских качеств, подчеркивании равноправия женщин и мужчин. При описании образа современной женщины у девушек преобладает эгалитарная модель, у юношей (прежде всего, юношей-студентов) — традиционная.

Литература

- Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // *Культурно-историческая психология*. 2021. Т. 17, № 1. С. 84–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170112>
- Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013.
- Визгина А.В., Пантеев С.Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // *Вопросы психологии*. 2001. № 3. С. 91–100.
- Геодакян В.А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации // *Проблемы передачи информации*. 1965. № 1. С. 105–112.
- Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // *Психологическая наука и образование*. 2019. Т. 24, № 4. С. 51–61.
- Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010.
- Калачикова О.Н., Груздева М.А. Гендерные стереотипы в современной семье: женщины и мужчины // *Женщина в российском обществе*. 2019. № 1. С. 64–76. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.1.6>
- Карабанова О.А., Захарова Е.И., Бурменская Г.В., Алмазова О.В., Долгих А.Г., Молчанов С.В., Садовникова Т.Ю. Особенности ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери на этапе вхождения во взрослость // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2018. № 4. С. 24–37. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-24-37>
- Клецина И.С., Векилова С.А. Гендерные отношения в российской семье: тенденции трансформации // *Женщина в российском обществе*. 2020. № 3. С. 78–91. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.3.7>
- Клецина И.С., Иоффе Е.В. Нормы женского поведения: традиционная и современная модели // *Женщина в российском обществе*. 2019. № 3. С. 72–90. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.3.6>
- Ключко О.И., Чекалина А.А., Иоффе Е.В., Ерофеева М.А., Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В. Гендерные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи // *Женщина в российском обществе* 2020. № 1. С. 55–69. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.1.5>
- Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009.
- Кон И.С. Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2011. Т.14, № 1. С. 51–65.

Коньшина Т.М., Пряжников Н.С., Садовникова Т.Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3. С. 37–59. <https://doi.org/10.11621/vsp.2018.03.37>

Майорова-Щеглова С.Н., Митрофанова С.Ю. Раннее взросление или инфантилизация: парадокс событийности современного детства // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, № 1. С. 25–39. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.102>

Орех Е.А. Феномен лукизма и возможности его социологического анализа // Социологический журнал. 2016. Т. 22, № 3. С. 67–81. <https://doi.org/10.19181/socjour.2016.22.3.4585>

Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 5. С. 27–36. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240503>

Селиванова З.К. О жизненных целях и профессиональных предпочтениях старших подростков // Социологические исследования. 2017. № 5. С. 51–56.

Сергоманов П.А., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Российские подростки эпохи позднего СССР и современного российского общества // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 4. С. 40–53.

Серигов Г.В. Привлекательный внешний облик как «инструментальная ценность», его значимость в молодежной среде // Психолог. 2018. № 6. С. 21–31. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.6.27934>

Силласте Г.Г. Социальные транзиты и формирование нового гендерного порядка // Женщина в российском обществе. 2019. № 2. С. 3–16. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.2.1>

Степанова Л.Г. Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/2/Stepanova.phtml> (дата обращения: 27.02.2023)

Тихомандрицкая О.А., Мельникова О.Т. Исследование проблемы кризиса маскулинности в гендерной картине мира современной молодежи методом фокус-группы // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 187–196. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090318>

Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7–34.

Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования: монография / Государственный университет управления / Под общ. ред. С.В. Чуева. М.: Издательский дом ГУУ, 2017.

Чернова Ж.В. Незавершенная гендерная революция // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 2. С. 222–242. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.2.10>

Юферева Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 84–90.

Billari F, Esping-Andersen G. (2015). Re-theorizing family demographic change // *Population and Development Review*, 41 (1), 1–31.

Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.

Hochschild A.R. (2003). *The Second Shift*. New York: Penguin Books.

References

Andreeva, A.D. (2021). Attitude to teaching in different periods of development of Russian school education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural and historical psychology)*, 17 (1), 84–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170112> (In Russ.).

Burelomova, A.S. (2013). Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti tsennosti sovremennykh podrostkov: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Socio-psychological features of the values of modern adolescents). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Vizgina, A.V., Pantileev, S.R. (2001). Manifestation of personal characteristics in self-descriptions of men and women. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 3, 91–100. (In Russ.).

Geodakyan, V.A. (1965). The role of the sexes in the transmission and transformation of genetic information. *Problemy peredachi informatsii (Problems of information transmission)*, 1, 105–112. (In Russ.).

Danilova, E.E. (2019). Content and dynamics of motivational preferences of modern primary school children and younger teenagers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 24 (4), 51–61. (In Russ.).

Ilyin, E.P. (2010). Gender and gender. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).

Kalachikova, O.N., Gruzdeva, M.A. (2019). Gender stereotypes in the modern family: women and men. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve (A woman in Russian society)*, 1, 64–76. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.1.6> (In Russ.).

Karabanova, O.A., Zakharova, E.I., Burmenskaya, G.V., Almazova, O.V., Dolgikh, A.G., Molchanov, S.V., Sadovnikova, T.Yu. (2018). Features of the value sphere of girls with different attitudes to the parental position of the mother at the stage of entering adulthood. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences)*, 4, 24–37. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-24-37> (In Russ.).

Kletsina, I.S., Vekilova, S.A. (2020). Gender relations in the Russian family: transformation trends. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve (A woman in Russian society)*, 3, 78–91. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.3.7> (In Russ.).

Kletsina, I.S., Ioffe, E.V. (2019). Norms of female behavior: traditional and modern models. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve (A woman in Russian society)*, 3, 72–90. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.3.6> (In Russ.).

Klyuchko, O.I., Chekalina, A.A., Ioffe, E.V., Erofeeva, M.A., Sukhareva, N.F., Samosadova, E.V. (2020). Gender transformations in the representations of Russian student youth. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve (A woman in Russian society)*, 1, 55–69. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.1.5> (In Russ.).

Kon, I.S. (2009). A man in a changing world. Moscow: Time. (In Russ.).

Kon, I.S. (2011). Three in One: Sexual, Gender and family revolutions. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii (Journal of Sociology and Social Anthropology)*, 14 (1), 51–65. (In Russ.).

Konshina, T.M., Pryazhnikov, N.S., Sadovnikova, T.Y. (2018). Personal professional perspective of modern Russian older teenagers: value-semantic aspect. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow university psychology bulletin. Series 14. Psychology)*, 3, 37–59. <https://doi.org/10.11621/vsp.2018.03.37> (In Russ.).

Mayorova-Shcheglova, S.N., Mitrofanova, S.Yu. (2020). Early adulthood or infantilization: the paradox of the eventfulness of modern childhood. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya (Bulletin of St. Petersburg University. Sociology)*, 13 (1), 25–39. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.102> (In Russ.).

Youth and politics: current challenges (2017). VTSIOM. URL: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/Ценностные%20Ориентации/2017-05-22-ВЦИОМ%20-Ценности%20молодежи.pdf> (review date: 12.04.2023) (In Russ.).

Orekh, E.A. (2016). The phenomenon of lukism and the possibilities of its sociological analysis. *Sotsiologicheskii zhurnal (Sociological Journal)*, 22 (3), 67–81. <https://doi.org/10.19181/socjour.2016.22.3.4585> (In Russ.).

Puchkova, E.B., Temnova, L.V., Sorokoumova, E.A., Kurnosova, M.G. (2019). Interrelation of values and career orientations of modern teenagers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

(*Psychological Science and Education*) 24 (5), 27–36. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240503> (In Russ.).

Selivanova, Z.K. (2017). About life goals and professional preferences of older teenagers. *Sotsiologicheskie issledovaniya (Sociological research)*, 5, 51–56. (In Russ.).

Sergomanov, P.A., Andreeva, A.D., Danilova, E.E. (2020). Russian teenagers of the late USSR and modern Russian society. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 66 (4), 40–53. (In Russ.).

Serikov, G.V. (2018). Attractive appearance as an “instrumental value”, its significance in the youth environment. *Psikholog (Psychologist)*, 6, 21–31. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.6.27934> (In Russ.).

Sillaste, G.G. (2019). Social transitions and the formation of a new gender order. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve (A woman in Russian society)*, 2, 3–16. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.2.1> (In Russ.).

Stepanova, L.G. (2010). Features of the formation of gender identity of modern boys and girls in the context of socio-psychological development of personality. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research)*, 2. (Retrieved from <http://psyedu.ru/journal/2010/2/Stepanova.phtml>) (review date: 27.02.2023) (In Russ.).

Tikhomandritskaya, O.A., Melnikova, O.T. (2018). Study of the problem of the crisis of masculinity in the gender picture of the world of modern youth by the focus group method. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 9 (3), 187–196. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090318> (In Russ.).

Tolstykh, N.N. (2015). Modern growing up. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Counseling psychology and psychotherapy)*, 4, 7–34. (In Russ.).

Value orientations of Russian youth and the implementation of state youth policy: research results: monograph (2017). State University of Management. In S.V. Chuev (Eds.). Moscow: GUU Publishing House.

Chernova, Zh.V. (2019). Incomplete gender revolution. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny (Monitoring public opinion: Economic and social changes)*, 2, 222–242. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.2.10> (In Russ.).

Yufereva, T.I. (1985). Images of men and women in the minds of teenagers. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 3, 84–90. (In Russ.).

Billari, F., Esping-Andersen, G. (2015). Re-theorizing family demographic change. *Population and Development Review*, 41 (1), 1–31.

Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.

Hochschild, A.R. (2003). *The Second Shift*. New York: Penguin Books.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Евгеньевна Данилова — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования, Москва, Российская Федерация, danillen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>

ABOUT AUTHOR

Elena E. Danilova — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Leading Researcher, Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, danillen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-14>

УДК 159.922

Теоретический анализ современных исследований развития представлений о смерти в подростковом возрасте

Л.Е. Усова^{✉1}, А.А. Григорьева^{1,2}

¹ Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, Москва, Российская Федерация

² Рязанский Государственный Медицинский Университет имени академика И.П. Павлова, Рязань, Российская Федерация

✉ lubovusova24@gmail.com

Резюме

Актуальность работы обусловлена необходимостью расширения подходов в профилактике дезадаптивных форм поведения подростков.

Цель. Поиск особенностей представлений о смерти в младшем и старшем подростковом возрасте на основе анализа отечественных и зарубежных исследований.

Результаты. Рассмотрены когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий компоненты представлений о смерти. Показано, что в процессе становления подростка осуществляется преобразование когнитивного компонента: от понимания смерти как перехода в иное состояние до осознания абсолютной конечности существования. При этом особое значение имеют изменения в ценностно-смысловой сфере, когда, при сохранении страха смерти как содержания эмоционального компонента, на первый план выступает гедонистический тип отношения к жизни — фокусировка на важности ощущений значимости и ценности жизни. Зрелое понимание и отношение к теме смерти включает осознание необратимости прекращения функционирования организма и психики, универсальности и причинности этого процесса.

Выводы. Представления о смерти развиваются с возрастом и содержательно различаются у младших и старших подростков. «Созревание» представлений, осознание взаимосвязи жизни и смерти сопровождается переживанием экзистенциального кризиса и, как следствие, может стать предпосылкой для формирования дезадаптивных (аутоагрессивных) форм поведения.

Ключевые слова: представления о смерти, подростки, дезадаптивное поведение, страх смерти.

Для цитирования: Усова Л.Е., Григорьева А.А. Теоретический анализ современных исследований развития представлений о смерти в подростковом возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 94–106. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-14>



PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-14>

Theoretical analysis of modern research on the development of attitude to death in adolescence

Lubov E. Usova^{✉1}, Alexandrina A. Grigorieva^{1, 2}

¹ I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation

² Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov, Ryazan, Russian Federation

[✉]lubovusova24@gmail.com

Abstract

Background. The study relevance is due to the need of expanding approaches to the prevention of maladaptive forms of adolescent behavior.

Objective: to find out and consider the features of concepts of death in younger and older adolescence on the basis of analysis of domestic and foreign research.

Results. The study considered the cognitive, emotional, and motivational-behavioral components of the adolescents' ideas of death. It is shown that in the process of becoming a teenager, the cognitive component undergoes certain changes from understanding death as a transition to a different state to realizing the absolute finiteness of existence. At the same time, changes in the value-semantic sphere become of particular importance, when, maintaining the fear of death as the content of emotional component, the hedonistic type of attitude to life comes to the fore, focusing on the feelings of significance and value of life. A mature understanding and attitude to death includes the awareness of irreversibility of the cessation of the body and psyche functioning, the universality and causality of this process.

Conclusion. Ideas about death develop with age and differ significantly in younger and older adolescence. The "maturation" of the death concept, awareness of the relationship between life and death is accompanied by the experience of an existential crisis and, as a result, can become a prerequisite for the formation of maladaptive (auto-aggressive) forms of behavior.

Keywords: attitude towards death, adolescence, maladaptive behavior, fear of death.

For citation: Usova, L.E., Grigorieva, A.G. (2023). Theoretical analysis of modern research on the development of attitude to death in adolescence. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (16), 94–106. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-14>

Введение

Актуальной экзистенциальной задачей подросткового возраста является формирование ценностного отношения к жизни, смысложизненных ориентаций, а также позитивной картины своего будущего. Когнитивное созревание подростка, развитие рефлексии на фоне перемен в его социальной ситуации приводит

к изменению восприятия себя и мира. Такие возрастные процессы во многом обуславливают появление размышлений на экзистенциальные темы: о своем предназначении, о смысле жизни, о конечности существования, что сопровождается переживанием онтологической неопределенности и тревоги (van Deurzen, 2012). Ощущение растерянности, уязвимости перед будущим, «взрослым миром» и перед жизнью в целом — феномены, характерные для подросткового возраста (Григорьева, 2020; Литинская, 2013; van Deurzen, 2012).

Важную роль в регуляции поведения, формировании способности выдерживать перечисленные переживания выполняют процессы смыслообразования и определение персональной позиции и ценностей (Абдулгалимова, 2008), что нередко представляет трудную задачу для подростка. Невозможность ее осуществления, фрустрация стремления к смыслу может приводить к обесцениванию жизни и созданию некоего иллюзорного мира, где подросток переживает собственную реализованность (Сенкевич, 2015; Шнейдер, Сургучева, 2019). В ответ на фрустрированность смыслов и неспособность понять ценность жизни может возникать выбор в пользу смерти, который представляется подросткам альтернативной жизненной стратегией, формой эскапизма от переживания неопределенности, экзистенциальной тревоги, что закономерно приводит к нарушениям социально-психологической адаптации личности в целом и появлению антивитаальных, аутоагрессивных форм поведения (Банников, Павлова, Вихристюк, 2014; Григорьева, Гавриченко, 2020; Желателев, 2016; Литинская, 2013; Положий, 2015; Сагалакова, Труевцев, 2017; Сыроквашина и др., 2017).

Экзистенциальным аспектам смерти, будущей жизни, свободы, ответственности посвящен целый ряд современных исследований (Григорьева, 2020; Swanson, Colman, 2013). Несмотря на имеющийся научный задел в этом направлении, ряд авторов отмечают, что количество таких исследований с участием лиц подросткового возраста и детей незначительно (Janssen et al., 2016; Testoni et al., 2019). Понимание особенностей и роли представлений о смерти в младшем и старшем подростковом возрасте, различий экзистенциальных механизмов в активизации разных форм дезадаптивного (аутоагрессивного) поведения у подростков остается неполным, что во многом определяет актуальность новых научных поисков (Желателев, 2016).

Цель

Поиск особенностей представлений о смерти в младшем и старшем подростковом возрасте на основе анализа отечественных и зарубежных исследований.

Методы

Исследование осуществлялось путем поиска и анализа отечественных и зарубежных научных источников в поисковой системе Академия Google, научных электронных библиотеках E-library, Cyberleninka по ключевым словам «представления о смерти, подростки», «страх смерти, подростки», «отношение к смерти, подростки». Глубина научного поиска включала преимущественно работы последних десяти лет, с 2009 по 2021 годы, однако в ходе теоретического анализа были рассмотрены и более ранние исследования, раскрывающие тематику. Всего было проанализировано более 100 научных работ, из которых при качественном

анализе было отобрано 46, раскрывающих специфику представлений о смерти в подростковом возрасте.

Результаты исследования

Психологические исследования, посвященные изучению развития представлений о смерти в подростковом возрасте, рассматривают, как правило, три компонента: эмоциональный, когнитивный, мотивационно-поведенческий (Жукова, 2018; Матвеева, Пинегина, 2020; Медведева, Кадыров, 2019; Мясичев, 1995; Шварева, 2012).

Конечность своего существования начинает осознаваться ребенком к 10 годам, как раз к нижней границе подросткового возраста (Парахневич, Портнова, 2006). Именно в этот возрастной период становится очевидной неизбежность собственной смерти и ее необратимость (Kenyon, 2001; Spence, Brent, 1996).

Диапазон эмоционального отношения к смерти может варьировать от страха до принятия. Страх смерти ряд авторов рассматривают как единственно возможный тип отношения к этому феномену, а сопутствующее ему поведение, связанное с избеганием этой темы, — как один из механизмов психологической защиты (Burke, Martens, Faucher, 2010; Корнев, Смирнов, 2018). Так, в исследовании Т.А. Гавриловой, Ф.А. Швеца (N = 93, возраст 11–14 лет) показана взаимосвязь между уровнем тревоги по поводу смерти и показателями таких форм психологических защит, как «регрессия» (R = 0,29; p = 0,04) и «компенсация» (R = 0,46; p = 0,00) (Гаврилова, Швеца, 2010).

Важным параметром, изучаемым в ряде эмпирических работ, является показатель уровня выраженности страха смерти. В исследовании П.Р. Дмитриевой, проведенном на выборке 148 человек в возрасте 18–50 лет (из них 61% женщин), выявлено, что испытуемые различаются по уровню страха. Приведенные данные показывают взаимосвязь между страхом смерти и удовлетворенностью жизнью: низкий уровень страха смерти соответствует большей жизненной включенности, целеустремленности, удовлетворенности процессом и результатом, уверенности в возможности управлять своей жизнью. Высокий уровень страха смерти, напротив, соответствует меньшей удовлетворенности жизнью, меньшей включенности и осмысленности со сниженным уровнем беспокойства о будущем, что можно трактовать как отсутствие смысла и, соответственно, тревожных переживаний по поводу его реализации (Дмитриева, 2020).

Идея о том, что при попытке справиться с беспокойством, вызванным осознанием собственной смертности, у человека в качестве защиты возрастает потребность в смысле и самоуважении, рассматривается в рамках концепции теории управления страхом (terror management theory — ТМТ). Эту идею подтверждают результаты метаанализа, включающего 164 исследования: увеличение количества мыслей, связанных со смертью, влияет на изменение культурных взглядов людей на мир и самосознание (Burke, Martens, Faucher, 2010). Следует отметить, что влияние возраста на описанные эффекты у контингента 17–27 лет исследователи не обнаружили, а также тот факт, что в анализ взят достаточно большой возрастной диапазон. Таким образом, можно предположить, что влияние возраста на процессы осознания темы смерти актуальны в более ранний возрастной период — до 17 лет.

Возникает вопрос: как изменяется чувство страха смерти в подростковом возрасте? Можно ли обнаружить различия в переживании уровня страха смерти в младшем и старшем подростковых периодах?

Ответ на вопросы частично можно найти в исследовании М.Б. Богатыревой и С.С. Бесподенова, которое проводилось на выборке 113 школьников. В группу младших подростков вошли 56 респондентов: 29 мальчиков и 27 девочек (11–14 лет). В группу старших подростков — 57 респондентов: 32 мальчика и 25 девочек (15–17 лет). Различий в показателях выраженности уровня страха смерти в данных возрастных группах не обнаружено. Вместе с тем, выявлены различия по содержанию переживаний: младшие подростки сильнее боятся неожиданной смерти, старшие подростки — мучительной смерти, а танатическая тревога у них связана с осознанием скоротечности времени (Богатырева, Бесподенов, 2017). Можно предположить, что уровень страха смерти определяется прежде всего личностными особенностями, а содержание таких переживаний имеет возрастную специфику, в частности, для младшей и старшей подростковых групп.

Данные приведенных исследований эмоционального компонента отношения к теме смерти подчеркивают особое значение когнитивной зрелости подростка в формировании его отношения к смерти. По мере созревания высших психических функций, развития мышления, динамика представлений о смерти будет иметь особенности в младшем и старшем подростковых периодах, что соответственно будет определять особенности поведенческих проявлений в каждом возрасте.

Несмотря на то, что у младших подростков сформирована способность к дифференциации понятий «жизнь» и «смерть», в этом возрасте часто наблюдается феномен эмоционального абстрагирования от темы смерти (Giménez, Harris, 2005). Смерть воспринимается как феномен, не связанный с собственной личностью (Гаврилова, 2010). В исследованиях выделяют 2 типа эмоционально-когнитивного компонента представлений о смерти, характерных для младшего подросткового возраста: вера в свою индивидуальную неуязвимость и убежденность в существовании уникального личностного спасителя, которые могут сохраняться и в старшем подростковом возрасте (Ялом, 2009). Особую опасность оба типа отношений приобретают в ситуации, когда на фоне когнитивной незрелости появляется выраженный интерес к смерти. В таком случае смерть представляется подросткам как игра, в которой они бессмертны и их обязательно спасут (Богатырева, Бесподенов, 2017; Емалетдинов, 2007).

Когнитивный компонент отношения человека к смерти отражается в системе его размышлений о данном феномене и основывается как на религиозных, так и на научных представлениях. Представления о смерти фактически являются ответом на вопрос о том, что такое смерть, и представлены двумя ключевыми векторами понимания: смерть как «переход в другое состояние», в другую жизнь после смерти, и смерть как «абсолютная конечность», т.е. исчезновение сознания после разрушения физического тела (Моуди, 2009).

Младшие и старшие подростки, согласно исследованиям, по-разному отвечают на этот вопрос. У младших подростков на когнитивный компонент во многом влияют религиозные знания. У старших преобладают атеистические представления о смерти (Бесподенов, Богатырева, 2017).

Важно отметить, что влияние религиозных убеждений на когнитивный компонент представлений о смерти во многом обусловлено этнокультуральным фактором. Соответственно, выявленные в работе С.С. Бесподенова и М.Б. Богатыревой возрастные особенности имеют ряд ограничений. Собственно, подтверждение этой мысли находим в работе С.А. Абдулгалимовой. Исследование проводилось на репрезентательной выборке, включающей 474 человека, которую составили представители двух культур — 237 русских и 237 дагестанцев. Все респонденты — ученики 10–11 классов. Дагестанские старшеклассники склонны к религиозно-социальным трактовкам жизни и смерти, в то время как русские дают более индивидуализированные ответы, чаще трактуя жизнь в качестве биологического явления, связывая ее с определенными эмоциональными переживаниями и целями. При этом дагестанские школьники испытывали бóльшие затруднения при формулировке определений жизни и смерти (Абдулгалимова, 2008).

На возможность осознания ребенком в процессе своего развития каждого из указанных компонентов (эмоционального и когнитивного) влияют уровень его интеллектуального развития и когнитивной зрелости. Особенно заметное влияние они оказывают на формирование идей о причинности и неизбежности (Гаврилова, 2009).

Апеллируя к научному обоснованию темы смерти, можно выделить, прежде всего, идеи необратимости, прекращения функционирования организма и психики, универсальности («все люди умирают») и причинности (для смерти должны быть конкретные причины). Осознание этих идей некоторые авторы связывают с термином «зрелое понимание смерти» (Гаврилова, 2009). Существует необходимость связать различные аспекты созревания таких идей с уровнем интеллектуального и духовного развития, зрелости когнитивных процессов. Однако, в современных исследованиях эти переменные не принимаются во внимание, авторы зачастую ограничиваются показателями хронологического возраста. При этом следует отметить, что представления о смерти у подростков обладают чертами неустойчивости. В силу влияния как когнитивных, так и эмоциональных факторов возможно регрессирование зрелых представлений о смерти к более ранним незрелым формам, что может приводить к появлению опасных для жизни интенций и поведению.

Формирование когнитивного компонента отношения к смерти может быть форсировано опытом непосредственного «столкновения» со смертью, который приводит ребенка к осознанию необратимости процессов и прекращения функционирования психики и тела после кончины (Feigelman, Gorman, 2008).

Данные исследования Т.А. Гавриловой и Ф.А. Швеца, основанные на теории управления страхом, позволили выявить влияние осознания подростками собственной смертности на их чувство взрослости. Респондентам экспериментальной группы, которую составили 49 подростков в возрасте 11–14 лет, «напоминали» о смерти с помощью опросника на эту тему, а для участников контрольной группы (44 подростка того же возраста) опросник был заменен на специально разработанную шкалу выраженности тревоги перед экзаменами, имевшую такую же структуру, что и опросник в экспериментальной группе. В результате участники экспериментальной группы значимо реже демонстрировали «детскую самоидентификацию», чем контрольная выборка, из чего был сделан вывод о влиянии

напоминания о личной смертности на сознательную возрастно-статусную идентификацию подростков (Гаврилова, Швец, 2010).

К старшему подростковому возрасту происходят изменения в ценностно-смысловой сфере, приводящие личность к экзистенциальному повороту, смещая ее от страха смерти к фокусировке на важности ощущений значимости и ценности жизни (Дмитриева, 2020). Осознание конечности жизни и неизбежности собственной смерти приводит подростка к попытке ответить на вопрос о смысле собственной жизни. Становится заметен переход от стремления совершать поступки для улучшения качества жизни после смерти к желанию наслаждаться своей жизнью и ценить проживаемые в данный момент события, что является проявлением зрелости в осмыслении данных экзистенциальных тем (Богатырева, Бесподенов, 2017). Отношение к смерти и жизни как двум диалектическим полюсам составляют прочный фундамент мировоззрения и взаимоотношений с миром и с собой.

Дихотомия между жизнью и смертью и переживание экзистенциальной «вброшенности», невозможности повлиять на неотвратимость смерти и найти смысл в жизни может привести к возникновению суицидогенного конфликта (Курганский, 2011; Мамченко, 2018).

Сочетание когнитивных представлений и эмоционального отношения к смерти составляет основу определенных поведенческих механизмов: нормативных (адаптивных) и патологических (неадаптивных) (Жукова, 2016).

Психологической основой адаптивного поведения подростка являются позитивная жизненная позиция, адекватное соотнесение своей жизни с временной перспективой и понимание ее ценности и значения, способность формировать планы собственного будущего, а также зрелое понимание и отношение к смерти, и, соответственно, отношение к жизни как к ценности.

Резюмируем данные, полученные на основании теоретического анализа эмпирических исследований. Особенности представлений о смерти в подростковом возрасте проявляются, прежде всего, в эмоциональном и когнитивном компонентах. Возрастная динамика, созревание когнитивных функций становятся основой для психологического формирования и изменения содержания этих представлений (табл. 1). По мере взросления подростка происходит попытка осознания экзистенциальных вопросов, касающихся жизни и смерти. Зрелость представлений о смерти, рассматриваемая в ряде исследований, становится приобретением старшего подросткового возраста. Однако можно ли сопоставлять зрелость этих представлений со способностью к зрелым поведенческим механизмам, связанным с переживанием ценности своей жизни и с готовностью наслаждаться собственной жизнью? Скорее, можно утверждать, что созревание этих идей приводит подростка к экзистенциальному кризису и необходимости искать из него выход.

К проблемным зонам исследуемой тематики следует отнести недостаточность имеющихся научных данных в отношении того, какие клинические и психологические факторы вносят вклад в развитие зрелых представлений о смерти. Важным является вопрос о том, как влияет зрелость данных представлений на жизнеугрожающее поведение.

Таблица 1. Особенности представлений о смерти у подростков младшего и старшего возрастов

	10–12 лет	13–16 лет
Когнитивный компонент	Вера в жизнь после смерти. Абстрагирование понятия смерти от собственной личности	Смерть как абсолютный конец. Осознание течения времени
Эмоциональный компонент	Страх неожиданной смерти	Страх мучительной смерти
Деадаптивный поведенческий компонент	Регрессия и компенсация как поведенческие копинги в ответ на усиление страха смерти. Риск «игры в смерть»	Безуспешный поиск смысла жизни может стать основой суицидогенного конфликта (как следствие экзистенциального кризиса)

Table 1. Features of the death concept in younger and older adolescents

	10–12 year old	13–16 year old
Cognitive component	Faith in life after death. Abstracting the concept of death from one's own personality	Death as the absolute end Awareness of the passage of time
Emotional component	Fear of unexpected death	Fear of painful death
Maladaptive behavioral component	Regression and compensation as behavioral copings in response to increased fear of death. Risk of "game of death"	Unsuccessful search for the meaning of life can become the basis of a suicidal conflict (as a result of an existential crisis)

Выводы

Таким образом, представления о смерти содержательно различаются в младшем и старшем подростковом возрасте.

По мере взросления подростка в когнитивном компоненте осуществляется трансформация от понимания смерти как перехода в иное состояние к осознанию абсолютной конечности существования. При этом особое значение имеют изменения в ценностно-смысловой сфере: при сохранении страха смерти как содержания эмоционального компонента на первый план выступает гедонистический тип отношения к жизни. Незрелые представления подростков о смерти могут привести к выбору суицидального поведения как выхода из трудных ситуаций и прекращения страданий.

Представления о смерти не являются прямым регулятором дезадаптивных форм поведения, но опосредованно, через изменение представлений о жизни и отношения к ней, через изменение ощущения и позиционирования себя в мире, становятся важным фактором, влияющим на процессы адаптации/деадаптации в подростковом возрасте.

Представления старших подростков о жизни и смерти являются значимым экзистенциальным и когнитивным фундаментом, определяющим ощущение ценности жизни, открытости возможностей для будущего. Но в то же время, они могут оказаться и основой для обесценивания жизни, когда возможным вектором поведения может стать проявление аутоагрессии.

Важными в представлениях о смерти являются когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий компоненты, определяющие степень «экзистенциальной зрелости» в отношении к теме смерти и в восприятии жизни и собственного будущего. Зрелое понимание и отношение к смерти включает осознание необратимости, прекращения функционирования организма и психики, универсальности и причинности этого процесса и определяется, с одной стороны, возрастными показателями (формируется в старшем подростковом возрасте), с другой стороны, фактом личного столкновения с темой смерти.

Литература

Абдулгалимова С.А. Изучение представлений о жизни и смерти в старшем школьном возрасте // *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки*. 2008. № 3. С. 111–113.

Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихрстюк О.В. Скрининговая диагностика антивита-льных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) // *Психолого-педагогические исследования*. 2014. № 1 (6). С. 126–145.

Бесполденев С.С., Богатырева М.Б. Феномен смерти в представлении подростков // *Академический вестник Академии социального управления*. 2017. № 2. С. 56–65.

Богатырева М.Б., Бесполденев С.С. Особенности представлений о смерти в подрост-ковом возрасте // *Вестник Московского областного университета. Серия: Психологические науки*. 2017. № 2. С. 27–37.

Гаврилова Т.А. Проблема детского понимания смерти // *Психолого-педагогические исследования*. 2009. № 4. С. 1–12.

Гаврилова Т.А., Швец Ф.А. Осознание собственной смертности как фактор становления подросткового чувства взрослости // *Вопросы психологии*. 2010. № 4. С. 37–44.

Григорьева А.А. Экзистенциальные основы превенции подростковой суицидально-сти // *Вестник психотерапии*. 2020. № 75. С. 97–114.

Григорьева А.А., Гавриченко А.А. Употребление подростками психоактивных веще-ств при разных видах аутоагрессивного поведения // *Психология и право*. 2020. № 1 (10). С. 116–122.

Дмитриева П.Р. Смысложизненные ориентации у людей с разным уровнем страха смерти // *Российский психологический журнал*. 2020. № 3 (17). С. 5–17.

Емалетдинов Б.М. Возрастная динамика смысла жизни человека // *Вестник Башкир-ского университета*. 2007. № 3 (12). С. 232–238.

Желателев Д.В. Представления о жизни и смерти и социально-психологическая адап-тация личности // *Царскосельские чтения*. 2016. № 20 (3). С. 214–220.

Жукова Н.Ю. Исследование отношения к смерти у подростков с нормативным и деви-антным поведением // *Психология. Психофизиология*. 2016. № 4 (9). С. 96–102.

Жукова Н.Ю. Отношение к смерти у подростков с различным уровнем склонности к саморазрушающему поведению. Челябинск, 2018.

Корнев С.А., Смирнов В.В. Смысл жизни и страх смерти с точки зрения субъект-объ-ектного подхода // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педа-гогика. Психология. Социокинетика*. 2018. № 3 (24). С. 57–61.

Курганский С.М. Когда страх перед жизнью сильнее страха смерти // *Социальная педагогика*. 2011. № 4. С. 78–88.

Литинская Д.Г. Экзистенциальный эскапизм: новая проблема общества открытой информации. М.: Левъ, 2013.

Мамченко А.М. Суицид как экзистенциальный выбор. Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (11 января 2018 г., Тюмень). Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018.

Матвеева Е.В., Пинегина Н.М. Отношение к смерти: психологический анализ понятия // Научный Альманах. 2020. Т. 74, № 12-2. С. 156–160.

Медведева В.А., Кадыров Р.В. Отношение к жизни и смерти у подростков с онкологическими заболеваниями // Клиническая и специальная психология. 2019. № 4 (8). С. 39–57.

Моуди Р. Жизнь после жизни. Киев: София, 2009.

Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж: Институт практической психологии, 1995.

Парахневич О.С., Портнова А.Г. Специфика переживания страха смерти в возрастнополовом аспекте // Ползуновский вестник. 2006. № 3. С. 186–189.

Положий Б.С. Концептуальная модель суицидального поведения // Суицидология. 2015. Т. 6, № 1 (18). С. 3–7.

Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Жизнестойкость и динамика суицидального поведения молодежи // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2017. № 1. С. 47–54.

Сенкевич Л.В. Отношение к смерти при девиантном поведении на разных возрастных этапах // Вестник Академии права и управления. 2015. № 41. С. 168–174.

Сыроковашина К.В. и др. Клинические и психологические подходы к исследованию проблемы суицидов у подростков // Российский психиатрический журнал. 2017. № 6. С. 24–31.

Шварева Е.В. Психологические особенности образа смерти у старших школьников с разным уровнем жизнестойкости: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012.

Шнейдер Л.Б., Сургучева Н.В. Эго-восприятие и танатос-центрация как источники суицида в подростковом возрасте // Клиническая и специальная психология. 2019. № 1 (8). С. 189–214.

Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. М.: Эскмо, 2009.

Burke, B.L., Martens, A., Faucher, E.H. (2010). Two Decades of Terror Management Theory: A Meta-Analysis of Mortality Salience Research. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (2), 155–195. <https://doi.org/10.1177/1088868309352321>

Feigelman, W., & Gorman, B.S. (2008). Assessing the Effects of Peer Suicide on Youth Suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38 (2), 181–194. <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.2.181>

Giménez, M., & Harris, P. (2005). Children's Acceptance of Conflicting Testimony: The Case of Death. *Journal of Cognition and Culture*, 5 (1–2), 143–164. <https://doi.org/10.1163/1568537054068606>

Janssen, J., Dechesne, M., & van Knippenberg, A. (2016). The Psychological Importance of Youth Culture. *Youth & Society*, 31 (2), 152–167. <https://doi.org/10.1177/0044118X99031002002>

Kenyon, B.L. (2001). Current research in children's conceptions of death: A critical review. *Omega — Journal of Death and Dying*, 43 (1), 63–91.

Speece, M.W., & Brent, S.B. (1996) The development of children's understanding of death. In C.A. Corr & D.M. Corr (Eds.), *Helping children cope with death and bereavement* (pp. 29–51). New York: Springer.

Swanson, S.A., & Colman, I. (2013). Association between exposure to suicide and suicidality outcomes in youth. *CMAJ*, 185 (10), 870–877. <https://doi.org/10.1503/cmaj.121377>

Testoni, I., Ronconi, L., Cupit, I.N., Nodari, E., Bormolini, G., Ghinassi, A., Messeri, D., Cordioli, C., & Zamperini, A. (2019). The effect of death education on fear of death amongst Italian adolescents: A nonrandomized controlled study. *Death Studies*, 44 (3), 179–188. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1528056>

Van Deurzen, E. (2012). *Existential counselling & psychotherapy in practice* (3rd ed.). London: Sage.

References

- Abdulgalimova, S.A. (2008). The study of ideas about life and death in senior school age. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskii region. Seriya: Obshchestvennyye nauki (North Caucasian region. Series: Social Sciences)*, 3, 111–113. (In Russ.).
- Bannikov, G.S., Pavlova, T.S., Vikhristyuk, O.V. (2014). screening diagnostics of anti-vital experiences and tendency to impulsive, auto-aggressive behavior in adolescents (preliminary results). *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research)*, 6 (1), 126–145. (In Russ.).
- Bespoldenov, S.S., Bogatyreva, M.B. (2017). The phenomenon of death in the view of adolescents. *Academic Bulletin of the Academy of Social Management*, 2, 56–65. (In Russ.).
- Bogatyreva, M.B., Bespoldenov, S.S. (2017). Features of ideas about death in adolescence. *Vestnik Moskovskogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of the Moscow Regional University. Series "Psychological Sciences")*, 2, 27–37. (In Russ.).
- Burke, B.L., Martens, A., & Faucher, E.H. (2010). Two Decades of Terror Management Theory: A Meta-Analysis of Mortality Salience Research. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (2), 155–195. <https://doi.org/10.1177/1088868309352321>
- Dmitrieva, P.R. (2020). Meaningful orientations in people with different levels of fear of death. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian psychological journal)*, 17 (3), 5–17. (In Russ.).
- Emaletdinov, B.M. (2007). Age dynamics of the meaning of human life. *Bulletin of the Bashkir University*, 12 (3), 232–238. (In Russ.).
- Feigelman, W., & Gorman, B.S. (2008). Assessing the Effects of Peer Suicide on Youth Suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38 (2), 181–194. <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.2.181>
- Gavrilova, T.A. (2009). The problem of children's understanding of death. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research)*, 4, 1–12. (In Russ.).
- Gavrilova, T.A., Shvets, F.A. (2010). Awareness of one's own mortality as a factor in the development of adolescence's sense of adulthood. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 4, 37–44. (In Russ.).
- Giménez, M., & Harris, P. (2005). Children's Acceptance of Conflicting Testimony: The Case of Death. *Journal of Cognition and Culture*, 5 (1–2), 143–164. <https://doi.org/10.1163/1568537054068606>
- Grigor'eva, A.A. (2020). Existential foundations for the prevention of teenage suicidality. *Vestnik psikhoterapii (Bulletin of psychotherapy)*, 75, 97–114. (In Russ.).
- Grigor'eva, A.A., Gavrichenkova, A.A. (2020). The use of psychoactive substances by adolescents with different types of auto-aggressive behavior. *Psikhologiya i pravo (Psychology and Law)*, 10 (1), 116–122. (In Russ.).
- Janssen, J., Dechesne, M., & van Knippenberg, A. (2016). The Psychological Importance of Youth Culture. *Youth & Society*, 31 (2), 152–167. <https://doi.org/10.1177/0044118X99031002002>
- Kenyon, B.L. (2001). Current research in children's conceptions of death: A critical review. *Omega — Journal of Death and Dying*, 43 (1), 63–91.
- Kornev, S.A., Smirnov, V.V. (2018). The meaning of life and the fear of death from the point of view of the subject-object approach. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika (Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, 24 (3), 57–61. (In Russ.).
- Kurganskii, S.M. (2011). When the fear of life is stronger than the fear of death. *Sotsial'naya pedagogika (Social pedagogy)*, 4, 78–88. (In Russ.).

Litinskaya, D.G. (2013). Existential Escapism: The New Problem of the Open Information Society. Moscow: Lev". (In Russ.).

Mamchenko, A.M. (2018). suicide as an existential choice. Scientific-methodological and social aspects of psychology and pedagogy: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference (January 11, 2018, Tyumen), (pp. 154–156). Ufa: OMEGA SCIENCE. (In Russ.).

Matveeva, E.V., Pinegina, N.M. (2020). Attitude towards death: psychological analysis of the concept. *Nauchnyi Al'manakh (Scientific almanac)*, 12–2 (74), 156–160. (In Russ.).

Medvedeva, V.A., Kadyrov, R.V. (2019). Attitude to life and death in adolescents with cancer. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya (Clinical and special psychology)*, 4 (8), 39–57. (In Russ.).

Moudi, R. (2000). Life after life. Kyiv: Sofia. (In Russ.).

Myasishchev, V.N. (1995). Psychology of relations. Voronezh: Institut prakticheskoy psikhologii. (In Russ.).

Parakhnevich, O.S., Portnova, A.G. (2006). the specifics of experiencing the fear of death in the age-gender aspect. *Polzunovskii vestnik (Polzunov Bulletin)*, 3, 186–189. (In Russ.).

Polozhii, B.S. (2015). Conceptual model of suicidal behavior. *Suitsidologiya (Suicidology)*, 6, 1 (18), 3–7. (In Russ.).

Sagalakova, O.A., Truevtsev, D.V. (2017). Resilience and dynamics of suicidal behavior of youth. *Vestnik psikhologii i pedagogiki Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of psychology and pedagogy of Altai State University)*, 1, 47–54. (In Russ.).

Senkevich, L.V. (2015). Attitude towards death in deviant behavior at different age stages. *Vestnik Akademii prava i upravleniya (Bulletin of the Academy of Law and Management)*, 41, 168–174. (In Russ.).

Shvareva, E.V. (2012). Psikhologicheskie osobennosti obraza smerti u starshikh shkol'nikov s raznym urovnem zhiznestoikosti: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological features of the image of death in senior schoolchildren with different levels of hardiness: dissertation). Ph.D. (Psychology). Ekaterinburg. (In Russ.).

Shneider, L.B., Surgucheva, N.V. (2019). Ego-perception and thanatos-centration as sources of suicide in adolescence. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya (Clinical and special psychology)*, 8 (1), 189–214. (In Russ.).

Speece, M.W., & Brent, S.B. (1996). The development of children's understanding of death. In C.A. Corr & D.M. Corr (Eds.), *Helping children cope with death and bereavement* (pp. 29–51). New York: Springer.

Swanson, S.A., & Colman, I. (2013). Association between exposure to suicide and suicidality outcomes in youth. *CMAJ*, 185 (10), 870–877. <https://doi.org/10.1503/cmaj.121377>

Syrovkashina, K.V. et al. (2017). Clinical and psychological approaches to the study of the problem of suicide in adolescents. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal (Russian psychiatric journal)*, 6, 24–31. (In Russ.).

Testoni, I., Ronconi, L., Cupit, I.N., Nodari, E., Bormolini, G., Ghinassi, A., Messeri, D., Cordioli, C., & Zamperini, A. (2019). The effect of death education on fear of death amongst Italian adolescents: A nonrandomized controlled study. *Death Studies*, 44 (3), 179–188. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1528056>

Van Deurzen, E. (2012). Existential counselling & psychotherapy in practice (3rd ed.). London: Sage.

Yalom, I. (2009). Gazing into the sun. Life without fear of death. Moscow: Eskmo.

Zhelatelev, D.V. (2016). Ideas about life and death and socio-psychological adaptation of personality. *Tsarskosel'skie chteniya (Tsarskoye Selo readings)*, 3 (20), 214–220. (In Russ.)

Zhukova, N.Yu. (2016). Study of attitudes towards death in adolescents with normative and deviant behavior. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya (Psychology. Psychophysiology)*, 9 (4), 96–102. (In Russ.).

Zhukova, N.Yu. (2018). Attitudes towards death in adolescents with different levels of self-destructive behavior. Chelyabinsk. (In Russ.).

Поступила: 30.09.2022

Получена после доработки: 28.03.2023

Принята в печать: 03.04.2023

Received: 30.09.2022

Revised: 28.03.2023

Accepted: 03.04.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Любовь Евгеньевна Усова — психолог Института психолого-социальной работы Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова, lubovusova24@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4478-2927>

Александрина Андреевна Григорьева — доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и медицинской психологии Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова; профессор кафедры медицинской психологии Рязанского Государственного Медицинского Университета имени академика И.П. Павлова, alexandrina_gr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5204-4887>

ABOUT AUTHORS

Lubov E. Usova — Psychologist, Institute of Psychological and Social Work, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, lubovusova24@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4478-2927>

Alexandrina A. Grigoryeva — Dr.Sci. (Psychology), Professor, the Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University; Professor, the Department of Medical Psychology, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov, alexandrina_gr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5204-4887>

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-15>

УДК 159.9.072

Сравнительный анализ дизайнов смешанных методов в контексте социально-психологических исследований

О.Т. Мельникова¹, Е.М. Нестерова^{✉ 1}

¹Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

[✉] nesterovaem@my.msu.ru

Резюме

Актуальность. Особый статус социальной психологии, обусловленный ее возникновением на стыке социологии и психологии, порождает необходимость поиска новых методологических решений для исследовательских задач. Сегодня в психологии наблюдается тенденция к преодолению качественно-количественной дихотомии и рост интереса к «смешанным» методам исследования. В связи с этим актуален обзор существующих работ, посвященных стратегиям смешанных методов, и систематизация полученных знаний в контексте обозначенной проблематики. Для включения смешанных стратегий в исследовательскую практику насуточно необходим анализ типов дизайна, сочетающих различного рода методы исследования.

Цель исследования заключалась в проведении сравнительного анализа типов дизайнов смешанных методов, предложенных зарубежными учеными в области общественных наук, а также разработка оптимальной модели дизайнов смешанных методов для социально-психологических исследований.

Методы. Типы дизайнов смешанных методов, предложенные Морганом, Магетти, Крессвелом и Кларком, сравнивались по следующим критериям: этапы совмещения качественного и количественного подходов, временная последовательность их применения в рамках одного исследовательского проекта, акцент на специфику задач в зависимости от подхода.

Результаты. С опорой на теоретический материал и результаты сравнительного анализа имеющихся классификаций разработана модель дизайнов смешанных методов, включающая пять дизайнов, различающихся по последовательности использования методов, их приоритетности и по характеру решаемых с их помощью задач: поисковый, конструирующий, обобщающий, объяснительный (качественно-ориентированный и количественно-ориентированный).

Выводы. Предложенная модель дизайнов смешанных методов представляется оптимальной для использования в социально-психологических исследованиях, поскольку позволяет руководствоваться одновременно объективистскими и субъективистскими установками, сочетая их в зависимости от целей и задач исследования.

Ключевые слова: дизайн исследования, качественные методы, количественные методы, смешанные методы исследования, стратегии смешанных методов.



Для цитирования: Мельникова О.Т., Нестерова Е.М. Сравнительный анализ дизайнов смешанных методов в контексте социально-психологических исследований // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 107–126.
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-15>


SOCIAL PSYCHOLOGY

Scientific Article
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-15>

Comparative analysis of mixed methods designs in the context of socio-psychological research

Olga T. Melnikova¹, Ekaterina M. Nesterova ¹

¹Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

 nesterovaem@my.msu.ru

Abstract

Background. The special status of social psychology, due to its emergence at the intersection of sociology and psychology, gives rise to the need to search for new methodological solutions for research problems. Today in psychology there is a tendency to overcome the qualitative-quantitative dichotomy and a growing interest in “mixed” methods of research. In this regard, it is relevant to review existing works on mixed methods strategies and systematize the knowledge gained in the context of the identified issues. In order to include mixed strategies in research practice, it is essential to analyze the types of design that combine different types of research methods.

Objective. The study had its purpose to conduct a comparative analysis of the mixed methods designs proposed by foreign researchers in the field of social sciences, as well as to develop an optimal mixed methods design model applicable to socio-psychological research.

Method. The types of mixed methods design proposed by Morgan, Magetti, Cresswell and Clark were compared according to the following criteria: the stages of mixing qualitative and quantitative approaches, the time sequence of their application within the same research project, and the emphasis on the task specifics depending on the approach.

Results. Based on the theoretical material and the results of a comparative analysis of the existing classifications, a mixed methods design model has been developed, which includes five types of design differing in the sequence of methods used, their priority, and the nature of the tasks solved: searching, constructing, generalizing, explanatory (quality-oriented and quantity-oriented).

Conclusion. The proposed model of mixed methods design can be advantageous for socio-psychological research, since it allows to implement both objective and subjective data, combining them depending on the study objectives.

Keywords: research design, qualitative methods, quantitative methods, mixed methods strategies, mixed methods design, social psychology.

For citation: Melnikova, O.T., Nesterova, E.M. (2023). Comparative analysis of mixed methods designs in the context of socio-psychological research. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (16), 107–126. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-15>

Введение

Сегодня в психологии отходят на второй план и преодолеваются традиционные классификации исследовательских методов: качественные и количественные методы часто объединяются в «смешанные» (mixed) подходы (Мельникова, Хорошилов, 2020). Такое объединение обусловлено наличием ряда проблем, возникающих при проведении психологических исследований с использованием как сугубо количественных, так и качественных методов. Для нивелирования слабых сторон качественных и количественных методов и акцентирования сильных исследователи обращаются к смешанным методам. *Смешанные методы исследования (Mixed methods research)* — это методология проведения исследования, которая предполагает объединение качественных и количественных подходов на уровнях сбора и анализа данных в одном исследовании. Преимущество такой формы организации исследования состоит в том, что качественные и количественные методы в их сочетании обеспечивают лучшее понимание проблем исследования, чем какой-либо один исследовательский подход (Creswell, 2009).

В России внимание к смешанным методам исследования возникло относительно недавно, и в настоящее время не наблюдается строгого единства в переводе термина “mixed method research”. Савинская О.Б. и др. обращают внимание на тот факт, что исторически в российской практике сочетание количественного и качественного подходов называют «комплексными» исследованиями, также имеется практика обозначения этого направления как «комбинирование методов». Авторы совершенно справедливо отмечают, что для типов исследования, обозначаемых в англоязычной литературе как “mixed method research”, более корректным будет использование понятия «смешивание». Это объясняется тем, что «комбинирование» говорит лишь о «поверхностном» соединении двух методов, в то время как понятие «смешивание» не только более точно переводит английский термин, но и представляется удачным с точки зрения дизайнера исследовательского процесса. Метафора «смешивания» подходит и тогда, когда методы всего лишь объединяются для параллельного или последовательного их применения в одном исследовании, не затрагивая сущностную уникальность качественного или количественного характера исследования (Creswell, 2009), и тогда, когда возможно «перемешать до большей однородности», интегрировать их (Tashakkori, Teddlie, 1998), а также применить полуформализованный, полустандартизованный метод сбора данных с последующей качественно-количественной стратегией анализа (Савинская, Истомина, Ларкина, Круглова, 2016). Так, некоторые исследователи используют термин «стратегия смешанных методов» или «стратегия смешивания методов». Нам представляется необходимым и достаточным для точности перевода англоязычного понятия использовать термин «смешанные методы исследования», или «смешанные методы».

Немецкий ученый Г. Эббингауз в своем знаменитом учебнике писал, что психология «имеет длинное прошлое и краткую историю» (Ebbinghaus, 1908). Во многом, это выражение применимо и к истории смешанных методов в социальных науках, так как существует большое количество исследований, которые объединяют качественные и количественные подходы, но не идентифицируют этот подход как «смешанные методы». Несмотря на то, что первые публикации о возможности сочетания качественных и количественных подходов в одном исследовании появились в 80–90-х гг. XX в., Дж. Крессвелл и В. Плано Кларк утверждают, что выделение «смешанного» подхода как отдельного методологического направления наряду с количественной и качественной методологией исследований в социальных науках появилось лишь с начала 2000-х гг. (Липатов, 2018). Сочетание качественного и количественного подходов в социальных науках произошло гораздо раньше, чем это предполагается (Maxwell, 2016). Смолл отмечает, что «на протяжении всей истории социальных наук можно найти исследования с использованием смешанных методов» (Small, 2011, p. 60). Предполагается, что смешанные методы применялись еще в 1800-х годах в исследованиях, посвященных проблеме бедности в семьях. Эти исследования проводились в Европе, и их примерами являются работы Фредерика Ле Плая (1855 г.) и Чарльза Бута (1886–1903 гг.), а также Бома Раунтри (1901 г.) (Hesse-Biber, 2022). В социальной психологии в качестве первого применения смешанных методов можно выделить работы Кэмпбелла и Фикса, выполненные в 1959 году (Hanson, J.W. Creswell, Clark, Petska, J.D. Creswell, 2005).

Значимость смешанных методов исследования для социальной психологии заключена уже в ее предмете, специфика которого обозначается как «изучение закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных включением их в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп» (Андреева, 2017, с. 12). Особое место, которое занимает социальная психология в системе научного знания, ее двойственное положение требует таких методологических подходов, которые бы учитывали эти особенности. Как справедливо отмечает Г.М. Андреева, необходимость руководствоваться в исследовательской практике методологическими принципами одновременно двух наук рождает специфическую задачу для социальной психологии — своеобразное «наложение» друг на друга двух рядов закономерностей: общественного развития и развития психики. Это предполагает сочетание методологических подходов социологии и психологии. Объективистские установки в социологии находят свое отражение прежде всего в количественных методах, в то время как психологи располагают также возможностями качественных методов, позволяющих трактовать социальную реальность с учетом взаимодействия индивидуального и массового (общественного) сознания. В этом контексте представляется значимым основное преимущество смешанных методов, заключающееся во взаимодополняемости, что позволяет получать более содержательные результаты исследования, понимать в полном объеме исследуемые проблемы и интерпретировать результаты анализа. Такой эффект достигается посредством сочетания в смешанных методах качественной и количественной информации, отражающей максимально полно психологические аспекты социальных явлений (Hesse-Biber, 2010).

Интерес исследовательского сообщества в области гуманитарных и общественных наук к использованию смешанных методов исследования неуклонно растет. В западной науке данная методология уже достаточно давно являются институализированной, в то время как в России она привлекла внимание исследователей относительно недавно. Можно сказать, что смешанные методы сейчас находятся на начальном этапе интеграции в арсенал исследовательских методов социальной психологии. В связи с этим необходим глубокий анализ уже существующих работ западных коллег, посвященных данной методологии исследований, и систематизация полученных знаний в контексте актуальных задач, стоящих перед отечественной социальной психологией.

Сегодня в зарубежной психологии представлено множество способов, с помощью которых смешанные методы исследования могут быть использованы для изучения социальных условий и проблем (Cheek, Morse, 2022). Представляется актуальным анализ предложенных зарубежными коллегами дизайнов исследований со смешанными методами с целью их интеграции в исследовательскую практику отечественных психологов.

Исследовательские дизайны отражают различные модели проведения исследования, которые имеют разные названия и связанные с ними процедуры. Дизайны исследований играют важную роль в выборе применяемых методов, а также задают логику, в соответствии с которой интерпретируются полученные данные (Cresswell, Plano Clark, 2011). После того, как исследователь определил, что цель проекта предполагает использование смешанных методов, необходимо выбрать конкретный тип дизайна, который лучше всего соответствует проблеме и исследовательскому вопросу.

В качестве ограничений использования «смешанных методов» отмечают затруднения в понимании того, как факт смешивания может повлиять на анализ данных и их интерпретацию (Dawadi, Shrestha, Giri, 2021). Обладая пониманием основных конструкций смешанных методов, исследователи могут выбрать и реализовать тот, который подходит для решения поставленной проблемы. Выбирая дизайн, основанный на типологии, исследователь получает структуру и логику, чтобы направлять реализацию методов исследования. Это во многом гарантирует, что полученный результат будет строгим и качественным (Cresswell, Plano Clark, 2018).

Несмотря на активное использование методологии смешанных методов зарубежными учеными, сегодня остается открытым вопрос о систематизации исследовательских дизайнов такого рода исследований. Особое внимание обращается на отсутствие общепринятых названий дизайнов и единой классификации. Для решения этой проблемы Д. Ромайоли предлагает использовать систематизацию Карла Линнея. При этом автор отмечает преждевременность подобной точности и детализации в активно развивающейся области смешанных методов исследования (Romaioli, 2021). Мы согласны с этим утверждением, поэтому в попытке систематизации исследовательских дизайнов предлагаем двигаться через сравнительный анализ существующих исследований с применением смешанных методов, относящихся к одной области научного знания.

Сравнительный анализ дизайнов исследований с применением смешанных методов

На сегодняшний день зарубежными учеными предложено большое количество версий классификации дизайнов смешанных методов (Greene, Caracelli, Graham, 1989; Morse, 1991; Caracelli, Greene, 1997; Morgan, 1998; Tashakkori, Teddlie, 1998; Morse, Nichaus, 2009; и др.).

Для анализа были выбраны дизайны, предложенные в последнее десятилетие учеными, чьи исследовательские интересы связаны с общественными науками. Мы проанализировали дизайны, предложенные апологетом качественных методов — социологом Д. Морганом (Morgan, 2014), политологом, историком, социологом Дж.У. Кресвеллом и методологом количественных и смешанных методов исследования, специалистом в области образования В. Плано Кларк (Creswell, Plano Clark, 2018), а также политологом М. Магетти (Maggetti, 2018).

Типология дизайнов смешанных методов Д. Моргана

Д. Морган представляет принцип последовательных вкладов (выстраивание цепочки преемственности между данными: результаты одного метода служат основой для следующего метода) как наиболее продуктивный подход к интеграции результатов качественных и количественных исследований. В связи с этим Д. Морган предлагает модель последовательных приоритетов (*sequential priorities model*), которая раскрывает принципы смешивания качественных и количественных методов исследования. Первый принцип смешивания заключается в установке приоритетов, необходимой для определения основного и дополнительного метода. В качестве основного метода принимается тот, который позволяет достигать главной цели исследования, а в качестве дополнительного — тот, который будет вносить свой вклад в основной. Второй принцип заключается в определении последовательности применения качественного и количественного метода: один из методов будет предшествовать другому в соответствии с целями, которые сформулированы на уровне общего дизайна исследования. Руководствуясь этими принципами, Д. Морган выделил четыре типа дизайна исследований с использованием смешанных методов: (1) *качественные данные в количественном исследовании*; (2) *количественные данные в качественном исследовании*; (3) *расширение возможностей для качественных данных в количественном проекте*; (4) *расширение возможностей количественных данных в качественном проекте*.

Типология дизайнов смешанных методов Дж.У. Кресвелла и В. Плано Кларк

Авторы предложили четыре классификации дизайнов исследований со смешанными методами, которые изменялись в процессе их работы (Creswell, Plano Clark, Gutmann, Hanson, 2003; Creswell, Plano Clark, 2007; Creswell, Plano Clark, 2011). Мы будем рассматривать актуальную типологию (Creswell, Plano Clark, 2018), согласно которой в основу исследования со смешанными методами положены следующие дизайны:

1) *Конвергентный дизайн* заключается в том, что исследователь собирает и анализирует две отдельные базы данных — количественную и качественную, а затем объединяет их с целью сравнения или объединения результатов.

2) *Объяснительный последовательный дизайн* представляет собой дизайн смешанных методов, в котором исследование начинается с проведения количественного этапа, который затем дополняется конкретными результатами последующего качественного этапа, проводимого с целью объяснения полученных на первом этапе количественных данных.

3) *Разведывательный последовательный дизайн* представляет собой трехэтапный план проведения исследования, которое начинается со сбора и анализа качественных данных, а затем переходит на этап преобразования полученных качественных данных в инструмент, который проверяется количественно.

Типология дизайнов смешанных методов М. Магетти

Рассматривая исследования с использованием смешанных методов, М. Магетти выделяет следующие типы дизайна:

1. *Статистически-ориентированные смешанные типы*. В этом типе дизайна главную роль играет статистический анализ, а другие методы используются для дополнения или уточнения анализа. Автор выделяет две разновидности этого типа дизайна: *статистика и целенаправленный выбор кейса; статистика и случайный выбор кейса*.

2. *Кейс-ориентированные смешанные типы*. Кейс-стади — это «интенсивное изучение одного случая или небольшого количества случаев, которое опирается на данные наблюдений и обещает пролить свет на большую популяцию случаев» (Gerring, 2016, p. 28). Кейс-стади обычно основаны на богатых эмпирических данных, в связи с этим они часто используются в исследованиях со смешанными методами (Kitchenham, 2010). М. Магетти выделяет две разновидности этого типа дизайна: *анализ «внутри кейса» и перекрестный анализ кейсов; анализ причинно-следственных связей*.

3. *Смешанный дизайн на основе качественного сравнительного анализа (QCA)*. Качественный сравнительный анализ (КСА) был разработан Ч. Рагином, а затем и другими его коллегами (Ragin, 1987; Rihoux, Ragin 2008; Schneider, Wagemann, 2012; Thiem, Dusa, 2013) с целью преодоления качественно-количественной дихотомии. В общем виде работа с КСА строится следующим образом: исследователь определяет совокупность возможных условий и операционализирует их в соответствии с установленными порогами значений; далее логический алгоритм систематизирует случаи, которые демонстрируют идентичные значения условий и результата и потому попадают в одно множество (Стариков, 2016). Как и большинство средств анализа данных, КСА может использоваться в различных исследовательских ситуациях: для установления причинно-следственных связей, типологизации объектов, поиска факторов и т.д. (Кученкова, 2014). М. Магетти отмечает, что КСА можно рассматривать как методику и как подход. В связи с этим, нам представляется целесообразным рассмотрение КСА отдельно от других типов дизайна исследований со смешанными методами.

Для проведения сравнительного анализа необходимо выделить критерии. Обратимся к исследованию, проведенному А. Онвуэбузи и Н. Лич, в котором

авторы провели контент-анализ исследований со смешанными методами. Проведенный анализ позволил выделить три параметра таких исследований (Leech, Onwuegbuzie, 2009):

1) *Уровень смешивания* указывает на то, является ли исследование полностью смешанным или содержит в себе элементы смешанного подхода. Оценивая дизайн исследований по этому критерию, мы пришли к выводу, что будет более информативно проводить сравнение, учитывая то, на каком именно этапе исследования планируется осуществление «смешивания». В связи с этим данный критерий в контексте сравнительного анализа переформулирован как *этапы смешивания*.

2) *Ориентация на временную последовательность* отражает параллельное или последовательное использование качественных и количественных методов в исследовании;

3) *Акцент на подходы* отражает наличие или отсутствие доминирования в исследовании качественного либо количественного подходов.

В процессе анализа работ авторов, рассматривающих дизайны исследований со смешанными методами, мы выделили рекомендации, которые отражают задачи, решаемые путем применения того или иного дизайна. В связи с этим, помимо выделенных критериев, мы считаем необходимым добавить для анализа еще один критерий: *задачи применения того или иного типа дизайна*.

Результаты

В табл. 1 представлены результаты сравнительного анализа дизайнов исследований с использованием смешанных методов.

Обсуждение результатов

В результате сравнительного анализа дизайнов исследований со смешанными методами мы получили данные по следующим критериям:

1) *Этапы смешивания*. Во всех рассмотренных дизайнов исследований полученные данные смешиваются на этапе анализа и интерпретации результатов: качественные и количественные данные объединяются и интерпретируются совместно. Также, практически во всех дизайнах, кроме конвергентного дизайна Дж.У. Крессвела и В. Плато Кларка, присутствует смешение в виде преобладания данных: второй метод опирается на результаты первого.

2) *Временная последовательность применения качественных и количественных методов*. В рассмотренных дизайнах преобладает последовательное использование методов. Исключением является конвергентный дизайн Дж.У. Крессвела и В. Плато Кларк — в нем методы используются параллельно.

3) *Акцент на подходы*. Вопрос о балансе качественного и количественного методов неизбежно поднимается в процессе смешанных методов. По результатам теоретического анализа выделено две противоположные точки зрения на эту проблему. Дж. Крессвелл полагает, что в исследовании с использованием смешанных методов возможно достижение баланса в дизайне, языке и роли двух или более методов, а Д. Морган считает, что дисбаланс неизбежно проявляется в доминировании одного из подходов. Тем не менее при проведении нами сравнительного анализа дизайнов смешанных исследований чаще всего наблюдалось доминирование качественного либо количественного методов.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа дизайнов смешанных методов

Дизайн	Этапы смешивания	Последовательность	Акцент на подходы	Задачи применения
Типология дизайнов смешанных методов Д. Моргана (2014)				
1. Качественные данные в количественном исследовании	Результаты первого этапа исследования являются данными для второго этапа Объединение результатов исследования и их совместная интерпретация	Последовательное использование (качественный → количественный)	Количественный подход	- реализация разведывательных возможностей качественных методов - выявление «смыслов» изучаемых явлений - определение конкретных путей для конструирования инструментария и формулирования вопросов
2. Расширение возможностей для качественных данных в количественном проекте		Последовательное использование (количественный → качественный)		- объяснение неожиданных или непонятных результатов количественных данных - более глубокое понимание структуры исходных данных - демонстрация оснований для количественных результатов
3. Количественные данные в качественном исследовании		Последовательное использование (количественный → качественный)	Качественный подход	- определение критериев для поиска случаев и их отбора - выбор источников для глубинного качественного исследования
4. Расширение возможностей количественных данных в качественном проекте		Последовательное использование (качественный → количественный)		- проверка гипотез и теорий, разработанных в результате качественного исследования - обобщение полученных качественных результатов за пределами отдельно взятого случая
Типология дизайнов смешанных методов Дж.У. Крессвелла и В. Плато Кларк (2018)				
1. Конвергентный дизайн	Объединение результатов и их совместная интерпретация	Параллельное использование	Нет доминирующего подхода	- необходимость получить как количественные, так и качественные формы информации от каждого участника
2. Объяснительный последовательный дизайн	Результаты первого этапа исследования являются данными для второго этапа Объединение результатов и их совместная интерпретация	Последовательное использование (количественный → качественный)	Количественный подход	- для изучения количественно ориентированной проблемы - необходимость объяснения полученных количественных данных

Окончание таблицы 1

Дизайн	Этапы смешивания	Последовательность	Акцент на подходы	Задачи применения
3. Разведывательный последовательный дизайн	Преобразование качественных данных в количественный продукт (инструмент) Объединение результатов и их совместная интерпретация	Последовательное использование (качественный → количественный)	Качественный подход	- для изучения качественно ориентированной проблемы - необходимость разработать инструмент, чувствительный к культурным особенностям - обеспечение экстраполяции и обобщаемости результатов качественного исследования - определение новых исследовательских вопросов на основе качественных результатов, которые лучше всего проверить на большой количественной выборке
Типология дизайнов смешанных методов М. Магетти (2018)				
1. Статистически-ориентированные дизайны				
1.1. Статистика и целенаправленный выбор кейса	Результаты первого этапа исследования являются данными для второго этапа	Последовательное использование (количественный → качественный)	Количественный подход	- углубленное исследование с целью проверки и валидации количественных данных - объяснение неудовлетворительных результатов количественных данных
1.2. Статистика и случайный выбор кейса	Объединение результатов и их совместная интерпретация			- количественный метод проводится с целью выявления эмпирических закономерностей, а качественный метод — для оценки конкурирующих объяснений
2. Дизайны, ориентированные на кейсы				
2.1. Анализ «внутри кейса» и перекрестный анализ кейсов	Результаты первого этапа исследования являются данными для второго этапа Объединение результатов и их совместная интерпретация	Последовательное использование (количественный → качественный) (качественный → количественный)	Качественный подход	- анализ вариации внутри случая - расширение и обобщение данных - перекрестный анализ: систематический отбор кейсов из выборки и углубленное исследование случая
2.2. Анализ причинно-следственных связей				- объяснение отдельных результатов: - выявление причинных механизмов путем детального изучения каждого шага причинной последовательности; - изучение причин как необходимых условий следствий

Table 1. Results of comparative analysis of mixed methods design types

Design types	Mixing steps	Sequence of use	Emphasis on approaches	Tasks to be solved
Typology of mixed methods design by D. Morgan (2014)				
1. Qualitative data in a quantitative study	The first stage results serve as the data for the second stage Mixing research results and their joint interpretation	Sequential (qualitative → quantitative)	Quantitative approach	- implementation of intelligence capabilities of qualitative methods - identification of the “meanings” of the studied phenomena - identification of specific ways for constructing research tools and formulating questions
2. Empowering qualitative data in a quantitative project		Sequential (quantitative → qualitative)		- explaining unexpected or incomprehensible results of quantitative data - deeper understanding of the source data structure - demonstration of the reasons for quantitative results
3. Quantitative data in a qualitative study		Sequential (quantitative → qualitative)	Qualitative approach	- definition of criteria for searching for cases and their selection - selection of sources for in-depth qualitative research
4. Empowering Quantitative Data in a Qualitative Design		Sequential (qualitative → quantitative)		- testing hypotheses and theories developed as a result of qualitative research - generalization of the obtained qualitative results beyond the limits of a single case
Typology of mixed methods design by J.W. Creswell and W. Plano Clark (2018)				
1. Convergent design	Mixing research results and their joint interpretation	Parallel	No dominant approach	- the need to obtain both quantitative and qualitative forms of information from each participant
2. Explanatory sequential design	The first stage results serve as the data for the second stage Mixing research results and their joint interpretation	Sequential (quantitative → qualitative)	Quantitative approach	- to study a quantitatively oriented problem - the need to explain the obtained quantitative data

End of table 1

Design types	Mixing steps	Sequence of use	Emphasis on approaches	Tasks to be solved
3. Reconnaissance sequential design	Converting qualitative data into a quantitative product (tool) Mixing research results and their joint interpretation	Sequential (qualitative → quantitative)	Qualitative approach	- to study a qualitatively oriented problem - the need to develop a culturally sensitive tool - ensuring the extrapolation and generalizability of the qualitative study results - identification of new research questions based on qualitative results, which are best tested on a large quantitative sample
Typology of mixed methods design by M. Maggetti (2018)				
1. Statistically oriented design types				
1.1. Statistics and targeted case selection	The first stage results serve as the data for the second stage Mixing research results and their joint interpretation	Sequential use (quantitative → qualitative)	Quantitative approach	- in-depth study to verify and validate quantitative data - explanation of unsatisfactory results of quantitative data
1.2. Statistics and random case selection				- a quantitative method is carried out in order to identify empirical patterns, and a qualitative method — to evaluate competing explanations
2. Types of design focused on cases				
2.1. In-case analysis and cross-case analysis	The first stage results serve as the data for the second stage Mixing research results and their joint interpretation	Sequential use (quantitative → qualitative) (qualitative → quantitative)	Qualitative approach	- analysis of variation within the case - expansion and generalization of data - cross analysis: systematic selection of cases from the sample and in-depth study of the case
2.2. Cause-and-effect analysis				- explanation of particular results: - identification of causal mechanisms by studying in detail each step of the causal sequence; - study of causes as necessary conditions for effects

4) *Специфика решаемых задач.* В результате анализа задач, на решение которых направлен каждый из рассмотренных дизайнов, мы выделили следующие *основные задачи*, которые решают исследователи путем применения смешанных методов: конструирование исследовательского инструмента, обобщение данных, поиск материала для анализа, объяснение полученных результатов.

Таблица 2. Предлагаемая модель дизайнов смешанных методов

Дизайн	Конструирующий	Обобщающий	Поисковый	Объяснительный	
				качественно-ориентированный	количественно-ориентированный
Последовательность использования методов	качественный → количественный		количественный → качественный		
Приоритетный метод	качественный	количественный	количественный	качественный	Количественный
Решаемые задачи	✓ конструирование инструмента, чувствительного к культурным особенностям и социальному контексту	✓ статистическая проверка гипотез, возникающих в результате качественного этапа ✓ обеспечение обобщаемости результатов за пределы индивидуальных случаев	✓ определение критериев отбора случаев для глубинного изучения ✓ отбор случаев для качественного анализа	✓ объяснение механизмов, лежащих в основе количественных закономерностей, путем глубокого качественного анализа	✓ объяснение неожиданных количественных результатов ✓ качественная оценка конкурирующих объяснений выявленных количественных закономерностей

Table 2. Proposed model of mixed methods designs

Design	Constructive	Generalizing	Searching	Explanatory	
				quality-oriented	quantity-oriented
Sequence of methods implementation	qualitative → quantitative		quantitative → qualitative		
Priority method	qualitative	quantitative	quantitative	qualitative	quantitative
Tasks to be solved	✓ constructing a tool that is culturally and socially sensitive	✓ statistical testing of hypotheses arising from the qualitative stage ✓ ensuring generalizability of results beyond individual cases	✓ identifying the criteria for selecting cases for in-depth study ✓ selecting the cases for qualitative analysis	✓ explaining the mechanisms underlying quantitative patterns through in-depth qualitative analysis	✓ explanation of unexpected quantitative results ✓ qualitative assessment of competing explanations for the identified quantitative patterns

С опорой на теоретический материал и результаты сравнительного анализа мы разработали модель дизайнов смешанных методов, которая представляется оптимальной для использования в социально-психологических исследованиях. В табл. 2 отражены выделенные дизайны, различающиеся по последовательности использования методов, приоритетности методов, а также по характеру решаемых с их помощью задач.

Таблица 3. Примеры реализации исследований с использованием смешанных методов

	Исследование феномена прокрастинации у учеников онлайн-школы	Исследование социально-психологических факторов удовлетворенности студентов дистанционным образованием
Эмпирическая цель	Выявление особенностей феномена прокрастинации у учеников онлайн-школы	Выявление социально-психологических факторов удовлетворенности студентов дистанционным образованием
Дизайн	Качественно-ориентированный объяснительный	Конструирующий и обобщающий
1 этап исследования	<p>Количественные методы (поисковый характер) <i>Цель:</i> проверка следующих гипотез: (1) Существуют различия в тенденции к прокрастинации у учащихся онлайн-школы первого года и у учащихся, которые учатся в онлайн-школе больше года; (2) Существуют различия в тенденции к прокрастинации у учащихся онлайн-школы и у учащихся очной школы. <i>Метод сбора данных:</i> «Шкала общей прокрастинации» К. Лея и «Шкала прокрастинации» Б. Такмена; <i>Метод анализа данных:</i> использовался непараметрический критерий Манна — Уитни</p>	<p>Качественные методы <i>Цель:</i> выделение субъективных детерминант удовлетворенности студентов дистанционным обучением. <i>Метод сбора данных:</i> фокус-групповые интервью; <i>Метод анализа данных:</i> тематический анализ</p>
2 этап исследования	<p>Качественные методы <i>Цель:</i> уточнение данных, полученных в количественном исследовании. <i>Метод сбора данных:</i> фокус-групповые интервью; <i>Метод анализа данных:</i> тематический анализ</p>	<p>Количественные методы <i>Цель:</i> количественное выражение полученных в качественной части данных. <i>Метод сбора данных:</i> опросники, составленные на основе полученных в качественной части данных, а также авторская методика «Удовлетворенность студентов дистанционным образованием»; <i>Метод анализа данных:</i> кластерный анализ, корреляционный анализ, линейный регрессионный анализ</p>
Результаты применения смешанных методов	<p>В результате количественного метода получены данные об отсутствии значимых различий в выраженности прокрастинации как между учащимися онлайн-школы первого и последующих годов обучения, так и между учащимися онлайн-школы и очных школ.</p> <p>В результате качественного метода получены результаты, отражающие различия в выраженности прокрастинации на качественном уровне.</p> <p>Использование стратегии смешанных методов позволило объяснить различия, полученные в результате использования качественных и количественных методов</p>	<p>Возможность опираться на качественные данные при уточнении результатов количественного исследования.</p> <p>Выявление как общих факторов удовлетворенности студентов дистанционным образованием, так и частных ее детерминант. В выделенных факторах помимо количественной оценки присутствует и содержательное наполнение, выделенное на качественном уровне.</p> <p>Анализ уникального индивидуального опыта студентов и глубинных аспектов изучаемого феномена обеспечил выявление общих закономерностей с учетом значимых субъективных аспектов</p>

Table 3. Examples of research implemented by means of mixed methods

	Study of the phenomenon of procrastination among students of online school	Study of socio-psychological factors of student satisfaction with distant education
Purpose of the study	Revealing the features of procrastination in online school students	Identification of socio-psychological factors of student satisfaction with distant education
Design	Quality-oriented Explanatory	Constructive and Generalizing
1 st stage of study	<p>Quantitative Methods (search character) <i>Purpose:</i> to test the following hypotheses: (1) There are differences in the tendency to procrastinate in first-year online school students and students who have been in online school for more than a year; (2) There are differences in the tendency to procrastinate between online school students and face-to-face students. <i>Data collection method:</i> “General Procrastination Scale” by K. Ley and “Procrastination Scale” by B. Tuckman; <i>Data analysis method:</i> non-parametric Mann — Whitney test</p>	<p>Qualitative Methods <i>Purpose:</i> highlighting the subjective determinants of student satisfaction with distant education. <i>Data collection method:</i> focus group interviews; <i>Data analysis method:</i> thematic analysis</p>
2 nd stage of study	<p>Qualitative Methods <i>Purpose:</i> refinement of the data obtained in a quantitative study. <i>Data collection method:</i> focus group interviews; <i>Data analysis method:</i> thematic analysis</p>	<p>Quantitative Methods <i>Purpose:</i> quantitative expression of the data obtained in the qualitative part. <i>Data collection method:</i> questionnaires constructed on the basis of the data obtained in the qualitative part, as well as the author’s technique “Student satisfaction with distant education”; <i>Data analysis method:</i> cluster analysis, correlation analysis, linear regression analysis</p>
Results of mixed methods implementation	<ul style="list-style-type: none"> · Quantitative method allowed to reveal the absence of significant differences in the severity of procrastination both between the first-year and subsequent years students of online school, and between students of online and full-time schools. · Qualitative method, allowed to reveal the differences in the severity of procrastination at a qualitative level. <p>The use of a mixed methods strategy allowed to explain the differences resulting from the use of qualitative and quantitative methods</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Ability to rely on qualitative data to refine the results of quantitative research. · Identification of both general factors of student satisfaction with distant education and its particular determinants. In the selected factors, in addition to the quantitative assessment, there is also content highlighted at the qualitative level. · Analysis of the unique individual experience of students and the deep aspects of the phenomenon under study provided the identification of general patterns, taking into account significant subjective aspects

Важно отметить, что выделенные дизайны можно комбинировать согласно конкретным целям исследования, используя их последовательно, обеспечивая преемственность результатов исследования. Во всех рассмотренных дизайнах, помимо преемственности данных, предполагается совместная интерпретация данных, полученных различными методами.

В табл. 3 представлены примеры из наших собственных исследований, в которых были реализованы качественно-ориентированный объяснительный, а также конструирующий и обобщающий типы дизайна. Мы использовали смешанные методы в исследовании феномена прокрастинации у учеников онлайн-школы, а также в исследовании социально-психологических факторов удовлетворенности студентов дистанционным образованием. Помимо конкретных эмпирических целей, в работах была поставлена методологическая цель, которая заключалась в раскрытии исследовательского потенциала смешанных методов.

Выводы

Итак, в результате проведенного сравнительного анализа были выявлены сходства и различия предложенных дизайнов исследований с применением смешанных методов по этапам «смешивания» методов, временной последовательности их использования, акцентам на специфику подходов, видам решаемых задач. На основе результатов теоретического анализа и сравнительного анализа разработана оптимальная модель дизайнов смешанных методов для использования в социально-психологических исследованиях. Предлагаемая модель включает в себя пять дизайнов смешанных методов, различающихся по решаемым задачам, приоритетности методов и последовательности их использования. В рамках предложенной модели выделены конструирующий, обобщающий, поисковый, а также объяснительный (качественно-ориентированный и количественно-ориентированный) дизайны смешанных методов.

Представляется, что данная модель позволит руководствоваться одновременно объективистскими и субъективистскими установками, сочетая их в зависимости от целей и задач исследования. Включение предложенной модели в исследовательскую практику социальных психологов будет способствовать максимально полному отражению различных аспектов социальных явлений и получению более содержательных результатов. Сочетание количественных и качественных методов позволит совместить в социально-психологических исследованиях как информацию об общественных закономерностях, выражаемых статистически, так и глубинные психологические закономерности, чувствительные к контексту и требующие внимания к индивидуальным случаям. Таким образом, применяя смешанные методы в социально-психологических исследованиях, мы учитываем особенности двойственного положения социальной психологии в системе научного знания, что значительно повышает качество исследовательских проектов.

Практическое применение

Раскрытие потенциала дизайна смешанных методов — важная методологическая цель, способствующая развитию арсенала исследовательских методов социальной психологии. В связи с этим предложенная модель дизайнов смешанных

методов может успешно использоваться в исследовательской практике социальных психологов для ее дальнейшего всестороннего апробирования и усовершенствования.

Литература

- Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2017.
- Кученкова А.В. О методе качественного сравнительного анализа с использованием нечетких множеств // Вестник Российского Государственного Гуманитарного Университета. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2014. № 4. С. 42–54.
- Липатов С.А. Использование различных стратегий смешанных методов в диагностике организационной культуры // Социальная психология и общество. 2018. № 3. С. 62–70.
- Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Методологические проблемы качественных исследований в психологии. М.: Акрополь, 2020.
- Савинская О.Б., Истомина А.Г., Ларкина Т.Ю., Круглова К.Д. Концептуальные представления о стратегии смешивания методов (mixed methods research): этапы развития и современные дискуссии // Социологические исследования. 2016. № 8. С. 21–29.
- Стариков В.С. Качественный сравнительный анализ трансформаций вузов: от советского классического к постсоветскому исследовательскому университету // Социология науки и технологий. 2016. № 2. С. 134–143.
- Caracelli, V.J., Greene, J.C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In J.C. Greene, V.J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 19–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cheek, J., Morse, J.M. (2022). The Power of Qualitative Research in Mixed Methods Research Designs. In U. Flick (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 636–651). London: Sage Publication.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage Publication.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., Hanson, W.E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. In A. Tashakkori, C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Dawadi, S., Shrestha, S., Giri, R.A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2 (2), 25–36.
- Ebbinghaus, H. (1908). *Psychology: A Textbook*. Boston; New York: D.C. Heath.
- Gerring, J. (2017). *Case study research: Principles and practices* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J., Graham, W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255–274.
- Hanson, W.E., Creswell, J.W., Clark, V.L.P., Petska, K.S., Creswell, J.D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224–235.
- Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.

Hesse-Biber, S.N. (2022). Mixed Methods Research Designs in Qualitatively Driven Research. Qualitative Research Design. In U. Flick (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 618–635). London: Sage Publication.

Kitchenham, A.D. (2010). Mixed methods in case study research. In A.J. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 561–563). Thousand Oaks: Sage Publication.

Leech, N.L., Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43 (2), 265–275.

Maggetti, M. (2018). Mixed-Methods Designs. In C. Wagemann, A. Goerres, M.B. Siewert (Eds.), *Handbook Political Science Methods* (pp. 1–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Maxwell, J.A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10, 12–27.

Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8 (3), 362–376.

Morgan, D.L. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morse, J.M. (1991). Strategies for sampling. In J.M. Morse (Eds.), *Qualitative nursing research: A contemporary* (pp. 127–146). Newbury Park, CA: Sage Publication.

Morse, J.M., Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Ragin, C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkley: University of California Press.

Rihoux, B., Ragin, C. (2008). *Configurational comparative methods. Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*. Thousand Oaks; London: Sage Publication.

Romaioli, D. (2021). A Generative Sequential Mixed Methods Approach Using Quantitative Measures to Enhance Social Constructionist Inquiry. *Journal of Mixed Methods Research*, 16 (2), 207–225.

Schneider, C.Q., Wagemann, C. (2012). *Set-theoretic methods for the social sciences: A guide to qualitative comparative analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Small, M.L. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual Review of Sociology*, 37, 57–86.

Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Thiem, A., Dusa, A. (2013). *Qualitative comparative analysis with R: A user's guide*. New York: Springer.

References

Andreeva, G.M. (2017). *Social Psychology: A textbook*. M.: Aspekt Press. (In Russ.).

Caracelli, V.J., Greene, J.C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In J.C. Greene, V.J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 19–32). San Francisco: Jossey-Bass.

Cheek, J., Morse, J.M. (2022). The Power of Qualitative Research in Mixed Methods Research Designs. In U. Flick (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 636–651). London: Sage Publication.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage Publication.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., Hanson, W.E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori, C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Dawadi, S., Shrestha, S., Giri, R.A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2 (2), 25–36.
- Ebbinghaus, H. (1908). *Psychology: A Textbook*. Boston; New York: D.C. Heath.
- Gerring, J. (2017). *Case study research: Principles and practices* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J., Graham, W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255–274.
- Hanson, W.E., Creswell, J.W., Clark, V.L.P., Petska, K.S., Creswell, J.D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224–235.
- Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.
- Hesse-Biber, S.N. (2022). Mixed Methods Research Designs in Qualitatively Driven Research. *Qualitative Research Design*. In U. Flick (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 618–635). London: Sage Publication.
- Kitchenham, A.D. (2010). Mixed methods in case study research. In A.J. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 561–563). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Kuchenkova, A.V. (2014). On the method of qualitative comparative analysis using fuzzy sets. *Vestnik Rossiiskogo Gosudarstvennogo Gumanitarnogo Universiteta. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie» (Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Philosophy. Sociology. Art Criticism")*, 4, 42–54. (In Russ.).
- Leech, N.L., Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43 (2), 265–275.
- Lipatov, S.A. (2018). The use of various mixed methods strategies in organizational culture diagnostics. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 3, 62–70. (In Russ.).
- Maggetti, M. (2018). Mixed-Methods Designs. In C. Wagemann, A. Goerres, M.B. Siewert (Eds.), *Handbook Political Science Methods* (pp. 1–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maxwell, J.A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10, 12–27.
- Meľnikova, O.T., Khoroshilov, D.A. (2020). Methodological problems of qualitative research in psychology. M.: Akropol'. (In Russ.).
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8 (3), 362–376.
- Morgan, D.L. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morse, J.M. (1991). Strategies for sampling. In J.M. Morse (Eds.), *Qualitative nursing research: A contemporary* (pp. 127–146). Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Morse, J.M., Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Ragin, C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: University of California Press.

Rihoux, B., Ragin, C. (2008). Configurational comparative methods. Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques. Thousand Oaks; London: Sage Publication.

Romaioli, D. (2021). A Generative Sequential Mixed Methods Approach Using Quantitative Measures to Enhance Social Constructionist Inquiry. *Journal of Mixed Methods Research*, 16 (2), 207–225.

Savinskaya, O.B., Istomina, A.G., Larkina, T.Yu., Kruglova, K.D. (2016). Conceptual ideas about mixed methods research: stages of development and current discussions. *Sotsiologicheskie issledovaniya (Sociological research)*, 8, 21–29. (In Russ.).

Schneider, C.Q., Wagemann, C. (2012). Set-theoretic methods for the social sciences: A guide to qualitative comparative analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Small, M.L. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual Review of Sociology*, 37, 57–86.

Starikov, V.S. (2016). A Qualitative Comparative Analysis of University Transformations: From the Soviet Classical to the Post-Soviet Research University. (*Sotsiologiya nauki i tekhnologii*) *Sociology of science and technology*, 2, 134–143. (In Russ.).

Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Thiem, A., Dusa, A. (2013). Qualitative comparative analysis with R: A user's guide. New York: Springer.

Поступила: 27.03.2023

Получена после доработки: 29.03.2023

Принята в печать: 14.04.2023

Received: 27.03.2023

Revised: 29.03.2023

Accepted: 14.04.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ольга Тимофеевна Мельникова — 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>

Екатерина Михайловна Нестерова — аспирантка кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, nesterovaem@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1215-0949>

ABOUT THE AUTHORS

Olga T. Melnikova — Dr.Sci. (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>

Ekaterina M. Nesterova — Postgraduate Student, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, nesterovaem@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1215-0949>

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-16>

УДК 159.99

Пред-формы социальных образований людей: латентные группы как феномен

В.А. Толочек

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Рассматриваются особенности проявления латентных социальных групп (неявных, скрытых, недеklarированных, не поддерживаемых социальными структурами и институтами) как особенного социально-психологического феномена.

Цель исследования: изучение особенностей социальной среды как потенциальных условий формирования, функционирования и эволюции латентных социальных групп. *Гипотезы:* 1. Существуют пред-формы социальных объединений людей (которые условно можно назвать «латентными социальными группами»). 2. Основаниями появления пред-форм могут выступать разные условия внешней и внутренней среды субъекта (в том числе, условия социальной среды, воспринимаемые человеком как субъективно значимые для него в отношении тех или иных жизненных целей).

Методы. Теоретико-категориальный анализ, изучение литературных источников, эмпирические исследования (анкетирование), многомерные методы параметрической статистики. По авторской методике (анкета «Динамика стиля профессиональной жизни» — ДСПЖ) респонденты оценивали роль условий социальной среды как «факторов профессионализма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно до актуального возраста и проспективно — прогнозируя динамику последующей эволюции); также фиксировались их социально-демографические и должностные характеристики. Было опрошено 482 ч., мужчин и женщин в возрасте 30–50 лет (132 государственных служащих, 129 инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий, 221 менеджер). Общая выборка многократно делилась на группы. В качестве критериев деления выступали пол, должностная позиция обследуемых, субъективная значимость для них условий мезосреды как факторов профессионализма (обстоятельств, науки, искусства, религии).

Результаты эмпирического исследования подтверждают рабочие гипотезы. При делении выборки по разным критериям — как очевидным (мужчины/женщины, специалисты/руководители), так и по условиям среды, оцениваемым как «факторы профессионализма», — полученные группы значительно различаются по ряду переменных.

Выводы. В одном социальном пространстве — времени могут сосуществовать разные социальные объединения, структуры, в большей или меньшей степени их выраженности (проявленности), развития, активного функционирования как социальных групп. Феномен «латентные социальные группы» (ЛСГ) — это



пред-формы проявленных социальных групп с различными траекториями их возможного развития. Субъекты, входящие в состав ЛСГ, в ряде важных аспектов жизнедеятельности (ценностных ориентациях, образе жизни и др.) сходны между собой, потенциально способны к интеграции и взаимодействиям в достижении общих целей, комфортному межличностному общению, поддержанию типовых паттернов поведения и т.д. ЛСГ представляют собой пред-стадии возможного становления и развития разных социальных структур.

Ключевые слова: латентные социальные группы, декларированные социальные группы, субъекты, среда, пространство, условия, факторы.

Информация о финансировании. Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0138-2021-0010 «Регуляция профессионального взаимодействия в условиях организационных и технологических вызовов».

Для цитирования: Толочек В.А. Пред-формы социальных образований людей: латентные группы как феномен // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 127–142. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-16>

SOCIAL PSYCHOLOGY

Scientific Article
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-16>

Preforms of social formations of people: latent groups as a phenomenon

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The study considers the features of manifestation of the latent social groups (implicit, hidden, not declared, not supported by social structures and institutions) as a special socio-psychological phenomenon.

Objective. The study had its purpose to reveal the features of the social environment as potential conditions for the formation, functioning and evolution of the latent social groups. Hypotheses: 1) There are pre-forms of social associations of people (which can be conditionally called “latent social groups” (LSG)). 2) Emergence of LSG can have grounds in different conditions of external and internal environment of the subject (including those of the social environment perceived by a person as subjectively significant for him in relation to certain life goals).

Methods: categorical-theoretical analysis, study of literary sources, empirical research (questionnaires), multivariate methods of parametric statistics. By means of the author’s methodology (questionnaire “Dynamics of professional life style” — DPLS), respondents assessed the role of social environment conditions as “professional factors”, the dynamics of their own professionalism since their 20 to 65 years (retrospectively to the current age and prospectively — predicting the dynamics of subsequent evolution). Socio-demographic and job characteristics of the respondents were also recorded.

Sample. 482 people were interviewed, men and women aged 30–50 (132 civil servants, 129 engineers and heads of departments of industrial enterprises, 221 managers). The total sample was repeatedly divided into groups according to research tasks. The division criteria were gender, job position of the subjects, conditions of the meso-environment subjectively perceived to be significant as the factors of their professionalism (circumstances, science, art, religion).

Results. The empirical study results support the initial hypotheses. When dividing the sample according to different criteria, both obvious (men/women, specialists/managers) and environmental conditions assessed as “professionalism factors”, the obtained groups differ significantly in a number of variables.

Conclusions. In the same social space-time, various social associations can coexist different in the degree of their manifestation, development, active functioning as social groups. The phenomenon of “latent social groups” (LSG) appears to be a pre-form of manifested social groups with different trajectories of their possible subsequent development. LSG are possible associations of people who are similar to each other in a number of important aspects of life (value orientations, lifestyle, etc.), potentially capable of integration and interaction in achieving common goals, comfortable interpersonal communication, maintaining typical patterns of behavior, etc. LSG represent the pre-stages of the possible formation and development of various social structures.

Keywords: latent social groups, declared social groups, subjects, environment, space, conditions, factors.

For citation: Tolochek, V.A (2023). Preforms of social formations of people: latent groups as a phenomenon. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (16), 127–142. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-16>

Funding. The study was carried out in accordance with State Assignment No. 0138-2021-0010 “Regulation of professional interaction in the context of organizational and technological challenges.”

Введение

В процессе разработки проблемы *профессиональной карьеры* (ПК), используя прием многократного деления выборки по ряду критериев (Толочек, 2011; 2021; 2022), мы получили неожиданные результаты. Предполагалось, что при делении выборки на явно различаемые социальные группы (мужчин и женщин, специалистов и руководителей, представителей разных профессий и т.п.) будут ожидаемо выделяться переменные и параметры, в последующем используемые как предикторы, по которым можно отслеживать и объяснять другие различия, позволяющие и дальше продвигаться в объяснении роли условий среды как факторов профессионального становления субъекта (ПСС), как ресурсов субъекта. Действительно, в циклах статистических расчетов были установлены такие переменные и параметры, по которым имели место объяснимые различия, в определенной части достигающие уровня статистической значимости (Толочек, 2022). Но вместе с тем проявились и иные межгрупповые различия, неожиданные как по количеству таких переменных, так и по мере выраженности различий. Так, предпо-

лагалось, что в социальных организациях людей существуют явные образования, очевидные для многих внешних и внутренних «наблюдателей» (по Н. Луману), так или иначе представленные, поддерживаемые социальными институтами. Но проявилось и иное: в том же пространстве-времени могут существовать группировки людей, на первый взгляд, никак не соотносимые с какими-то очевидными социальными структурами.

В циклах наших статистических расчетов было установлено, что, действительно, некоторые социальные группы в каком-то отношении поляризуются. Так, например, по ряду анализируемых переменных статистически различаются группы мужчин и женщин, специалистов и руководителей, ветеранов и молодых и т.д. Но и при делении выборки по другим, внешне мало выраженным критериям (относительная к возрасту продолжительность семейной жизни, относительный к возрасту опыт управленческой работы, субъективной значимости отдельных условий и пр.), имеют место значимые различия. Более того, и при последующих делениях на группы и проведении статистических расчетов значимые межгрупповые различия сохраняются. Эти различия сохранялись и при уменьшении выборки, при ее разделении на отдельные группы, например, профессиональные и затем — на группы мужчин и женщин, специалистов и руководителей и т.п. Складывается представление, что здесь имеет место своего рода некоторая «скрытая материя» (сокрытая, неизвестная, «темная», не оформленная, непроявленная субстанция).

В этой связи первые, очевидно существующие образования были названы «*декларированными социальными группами*» (ДСГ), а вторые, неявные — «*латентными социальными группами*» (ЛСГ). Однако, наше первое объяснение этого феномена (Толочек, 2022) представляется неудовлетворительным, неполным. Поэтому мы считаем целесообразным возвращение к затронутой теме, полагая, что новые факты позволят ее представить более полно и аргументированно.

Цель настоящего исследования — изучение особенностей социальной среды как потенциальных условий формирования, функционирования и эволюции латентных социальных групп. *Гипотезы*: 1. Существуют пред-формы социальных объединений людей (которые условно можно назвать «латентными социальными группами»). 2. Основаниями появления пред-форм могут выступать различные условия внешней и внутренней среды субъекта (в том числе, условия социальной среды, воспринимаемые человеком как субъективно значимые для него в отношении тех или иных жизненных целей).

Методы: теоретико-категориальный анализ, изучение литературных источников, эмпирические исследования (анкетирование), многомерные методы параметрической статистики.

1. Социальные группы как феномен

В обзорах отечественных ученых, освещающих состояние исследований проблемы социальных групп, выделяются несколько характерных для них, регулярно упоминаемых особенностей — множество несогласованных между собой концепций, исторически возрастающее их количество; индивидуалистическая ориентация «теорий», их односторонность; преимущественно лабораторное изучение групп вне реальной деятельности людей, вне завершенной их эволюции, без обозначения

их типовых «финалов» (Андреева, 1980; 2005; Парыгин, 2003; Психология..., 2015; Сидоренков, 2018; др.). Подчеркивая значительный вклад отечественных ученых, специалисты отмечают, что развитие интересных идей продолжается учениками и апологетами, как правило, лишь в русле определенной научной школы, при жизни их «генератора».

Наиболее разработанной можно назвать проблематику малых социальных групп, в которой предложено множество различных «теорий» и «моделей». В хронологически более поздних концепциях социальных групп учитывается опыт предшествующих; они представляют собой структурно, содержательно и методологически более зрелые разработки (например, теория деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского; модель саморазвития группы В.А. Мак-Клюра; микрогрупповая теория А.В. Сидоренкова и др.). Но наряду с линией последовательной эволюции традиций социальной психологии, появляются и авангардные, подверженные влиянию тенденций развития современной психологии, а также зарождающиеся в других научных дисциплинах — теория сложных систем Г. Арроу, теория структурированности М.С. Пула и др.

Специалисты, как правило, отмечают сложность определения понятия «социальная группа» (малая, средняя, большая), верхних и нижних границ таких объединений людей. При этом ключевыми признаками группы, в частности *малой социальной группы*, называют следующие: общую цель, регулярные контакты, осведомленность о других членах группы, восприятие последней именно как группы, взаимозависимость людей в их объединениях, формирование и поддержание групповых норм, структуры отношений, общих ценностей (Андреева, 2005; Парыгин, 2003; Сидоренков, 2018; др.). Однако, строго говоря, и в отношении каждого из таких основных критериев также сохраняется большая неопределенность: мера активности, участия и отношения разных людей к деятельности, частота и теснота контактов, мера изменения представлений человека о цели, ценностях и пр., при которых он — еще член группы, а группа — жизнеспособна, активно функционирует, выполняя свои социальные и психологические функции в отношении ее членов и организации — метасистемы.

Если в анализе «состояния вопроса» опуститься этажом ниже, например, рассматривая параметрические подходы к проблеме социальных групп (модель Б. Такмена и М. Йенсена; модель А. Коэна и др.), нельзя не видеть выкристаллизованных со временем основных характеристик групп, подлежащих научному изучению и описанию. В параметрических подходах анализируются последовательные стадии с их завершенным развитием; группы описываются через типовые наборы характеристик, объединяющих людей и регулирующих их взаимодействия (ценностные ориентации, общие цели, общая деятельность, ценности и пр.). Такие «канонизированные» параметры описания разных групп во многом способствуют систематизации научного знания, апробации и обобщению социальных технологий практической работы по формированию и управлению развитием групп. Но вместе с тем устоявшиеся представления ученых затевают важные аспекты проблемы: общими цели у разных людей могут быть лишь сравнительно короткое время и точнее было бы использовать другие понятия («совпадающие цели», «сочетающиеся», «начальные»), поскольку общие они лишь в том смысле, что еще не дифференцированные, не детализированные, еще индивидуально не «присво-

енные», личностно не «окрашенные». Совместная деятельность людей — многогранное явление, которое также эволюционирует и эволюционирует иначе, чем происходит развитие разных людей как её субъектов. «Единство» ценностных ориентаций членов группы чаще является не более чем сходством их номинальных обозначений, их контуров. При ближайшем рассмотрении оказывается, что за общими по названию целями, ценностями и пр., как правило, стоит их разное содержание, которое также изменяется со временем у каждого человека. Образно говоря, все, что мы называем «общим», в действительности есть лишь «семь нот», из которых каждый создает свою «мелодию». И чем более выражена индивидуальность человека, чем более он развит как профессионал, как личность, тем сложнее и своеобразнее создаваемые им «мелодии», изменяющиеся во времени и содержательно усложняющиеся.

Завершая краткий обзор состояния проблемы, первым открытым вопросом в проблематике психологии малых социальных групп назовем меру эвристичности предложенных концепций. Представим оценку одного из ведущих специалистов: «Многие теории не позволяют предположить существование каких-то пока не известных науке групповых явлений, исчерпали свои внутренние возможности и, соответственно, не получили дальнейшего развития» (Сидоренков, 2018, с. 37). Добавим, что в периодически переиздаваемых трудах ведущих специалистов на протяжении нескольких десятилетий сохраняется та же классификация социальных групп, предложенная 30–50 лет назад (Андреева, 1980; 2005; Парыгин, 1969; 2003; др.). И здесь выделим второй вопрос: изменяется ли со временем разнообразие возможных социальных групп или же на протяжении десятилетий описанные в середине XX в. группы являют собой некоторые социальные инварианты?

Как третий открытый вопрос отметим, что социальные группы, как правило, изучаются в контексте ординарной, сравнительно несложной внешне заданной деятельности, внешне регулируемой (около 25% исследований проводятся в учебных группах школьников, студентов, курсантов; 15% — в слаженных трудовых коллективах; 10% — воинских подразделениях и т.п.), т.е. на выборках, в отношении которых сравнительно легко выделять «общее» — цель, технологии деятельности, структуру взаимодействий и пр. Следовательно, априори видение учеными феномена втискивается в «прокрустово ложе» типичных фаз функционирования группы, и то, что остается за его пределами, рассматривается и обсуждается много реже, а доминирующие научные концепции ориентированы именно на описание «штатного» функционирования и развития групп. Для сравнения отметим, что творческие союзы представителей искусства (в литературе, кинематографе, театре и др.) обычно краткосрочны, сопровождаются постоянными конфликтами членов группы, которые чаще распадаются без возможности воссоединения людей. Но эта разновидность групп почти не изучается.

Выделим и четвертый открытый вопрос: в какой степени деятельность в группе способствует развитию человека как субъекта, личности, индивидуальности? В продолжение какого времени его развитие более вероятно? При принятии им каких социальных ролей и рабочих функций?

Пятый вопрос. Если проблематику социальных групп рассматривать в контексте других научных проблем, таких как профессиональное становление субъекта, профессиональная карьера, личностно-профессиональное развитие человека,

то должно признать, что в таких аспектах многое еще остается в статусе «недостаточно изученного». С одной стороны, человек не существует вне социального окружения, вне взаимодействий с другими, а с другой — роль отдельных людей и групп в жизни человека далеко не однозначна, не монофункциональна, не неизменна, не одновалентна.

Ввиду того, что в отечественной и зарубежной психологии доминирующими выступали НИР, в которых социальные группы преимущественно изучались в тисках жестких каркасов условностей социальных институтов и предписаний, остаются открытыми вопросы обратного порядка. Что предопределяет объединение людей в группы (помимо чувства одиночества, осознания ограниченности индивидуальных ресурсов и пр.)? Что выступает основаниями объединения людей до того, как определились их «общие» цели, деятельность, нормы и пр.? Только лишь инициации одного из них, будущего лидера или извне назначенного руководителя, администратора? Является ли человек “*tabula rasa*” до того, как он стал членом какой-то группы? И только ли став ее членом, он безропотно принимает ее цели, нормы, ценности, предписанные ему роли и функции? Как люди узнают других, с ними в чем-то важном сходных и, напротив, от них отличающихся? И обобщая отдельные вопросы: существует ли некоторое состояние *пред-формы социальной группы*, состояние, когда даже слабые воздействия внешних сил и/или инициации одного человека определяют становление нового социального объекта, формируют его новое состояние из активности и персон нескольких как-то взаимодействующих людей? Существуют ли пред-формы социальных групп, которые даже при незначительных «флуктуациях» внешних условий могут переходить в новое качество актуальной социальной группы?

2. Эмпирические группы как результаты статистических процедур.

Выборка. Было опрошено 482 человека в возрасте 30–50 лет, из них 307 мужчин (64%) и 175 женщин (36%). Выборка включала 132 государственных служащих, 129 инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий, 221 менеджера.

Методы. Использовалась авторская методика (анкета «Динамика стиля профессиональной жизни» — ДСПЖ) (Толочек, Денисова, Журавлева, 2011; Толочек, 2021). Респонденты оценивали в баллах биполярной шкалы (от 0 до 8) субъективную значимость для них условий социальной среды как «факторов профессионализма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно до актуального возраста и проспективно — прогнозируя динамику последующей эволюции); также фиксировались их социально-демографические и служебно-должностные характеристики, часть из которых использовалась в качестве критериев деления выборки на две-три группы (Толочек, 2022).

Исследование проводилось в условиях профессионального обучения людей (во время учебных занятий при получении второго высшего образования, на тренингах и семинарах). Иными словами, наши обследуемые находились в контексте изучаемых вопросов, содержание рабочих понятий им было известно. Выборку составляли мужчины, занимающие должностные позиции от специалиста до генерального директора компании (начальника департамента органа государственной

службы). Для корректности сопоставления результатов в настоящем цикле расчетов проводилось деление на две группы: большей или меньшей субъективной значимости анализируемых условий социальной мезосреды: роли обстоятельств, науки, искусства, религии. К первой группе относились респонденты с оценками значимости условий от 0 баллов до средних по выборке, ко второй — больше средних.

Как отмечалось ранее (Толочек, 2022), представители трех профессиональных сфер были сходны по их социально-демографическим и служебно-должностным характеристикам, что позволяло проводить расчеты на выборке в целом, многократно ее разделять на разные группы по избираемым критериям (пол, возраст, занимаемая должность и пр.). В трех профессиональных группах мужчины составляли большинство (55–79 %), большую часть выборки представляли специалисты, руководители низового и среднего звена; средний возраст обследуемых составлял 37,2–44,1 г.; стаж работы — 16,2–23,5 г.; опыт управленческой деятельности — 6,8–9,8 г.; стаж семейной жизни — 10,8–18,3 г.; число детей в семье — 1,1–1,5. В каждой группе имели место выраженные межиндивидуальные вариации по всем анализируемым переменным (социально-демографическим и служебно-должностным характеристикам, по оценкам условий среды как «факторов профессионализма», динамике профессионализма в продолжении трудовой жизни). Большая часть эмпирических данных характеризовалась нормальным распределением, значения асимметрии и эксцесса были в пределах $[\leq 1,000]$, что позволяет выдвигать и проверять рабочие гипотезы. В предшествующих исследованиях подтверждалась надежность и валидность методики (Толочек, Денисова, Журавлева, 2011; Толочек, 2021; др.).

В первых циклах статистических расчетов проводилось деление выборки как по явным критериям, позволяющим считать выделяемые группы социальными группами (мужчины/женщины; специалисты/руководители; состоящие в браке / не состоящие; имеющие детей / не имеющие, и т.п.), так и по неявным (полнота самореализации в семейной жизни, относительный к возрасту стаж семейной жизни, скорость «вертикальной» карьеры, большая или меньшая значимость родительской семьи, своей семьи, рабочих групп и др.). Во многих случаях результаты статистических расчетов были сходными — при делении выборки по разным критериям большая часть переменных достигала уровня статической значимости (Толочек, 2022). Согласно результатам корреляционного анализа, в аналогичных НИР большая часть переменных также имела и тесные связи (Толочек, Денисова, Журавлева, 2011; Толочек, 2021; др.).

В данном цикле расчетов мы получили результаты, аналогичные предшествующим. При делении выборки на группы лиц, отмечавших сравнительно малую субъективную значимость для них обстоятельств жизни как «факторов профессионализма» и лиц, признававших большую значимость внешних обстоятельств — науки, искусства, религии, мера межгрупповых различий и число таких переменных были сопоставимы с различиями между мужчинами и женщинами, руководителями и специалистами, а во всех четырех случаях даже более выраженными (см. таблицу). Для наглядности и удобства сопоставимости результатов в таблице сохраняются и те переменные, которые в каждом отдельном случае выступали критерием для разделения группы. Но даже если при обсуждении не учитывать эти переменные-критерии, общая картина не изменяется. Едва ли эти регулярно

Таблица. Статистики t-сравнения субъективных оценок роли условий среды в становлении профессионализма в подгруппах респондентов

Условия среды (окружения)	Спец	Рук	Муж	Жен	МЗОб	БЗОб	МЗН	БЗН	МЗИ	БЗИ	МЗР	БЗР
	М1	М2	М3	М4	М5	М6	М7	М8	М9	М10	М11	М12
Отца	3,46	5,48	4,41	4,14	4,11	4,50	4,08	4,56	4,13	4,62	4,04	4,92
Матери	4,71	5,69	4,92	5,33	4,93	5,22	4,99	5,16	4,91	5,37	4,82	5,63
Братьев/сестер	1,51	1,92	1,51	1,84	1,11	2,17	1,40	1,89	1,34	2,17	1,27	2,47
Родственников	1,64	2,25	2,07	1,73	1,70	2,19	1,71	2,20	1,56	2,57	1,72	2,46
Друзей	2,94	3,19	3,10	1,77	2,72	3,25	2,59	3,43	2,53	3,82	2,62	3,81
Женщин	2,34	2,52	2,16	2,75	2,01	2,73	1,91	2,89	1,82	3,39	1,92	3,39
Мужчин	2,73	3,82	3,10	3,22	2,71	3,58	2,55	3,82	2,65	4,05	2,54	4,52
Супругов	2,34	3,33	2,73	3,03	2,53	3,16	2,25	3,52	2,58	3,33	2,49	3,46
Детей	1,65	1,89	1,59	2,11	1,41	2,15	1,36	2,25	1,34	2,58	1,28	2,92
Руководителей	3,91	5,60	4,78	4,63	4,32	5,15	4,23	5,29	4,47	5,20	4,46	5,34
Рабочих групп	3,82	4,64	4,31	4,19	3,91	4,62	3,71	4,89	3,84	5,05	3,93	5,02
Обстоятельств	3,16	3,55	3,15	3,77	1,02	5,81	2,59	4,26	2,87	4,29	2,79	4,74
Науки	2,86	3,36	3,07	3,33	2,43	3,93	1,04	5,61	2,25	4,88	2,49	4,74
Искусства	1,88	2,16	1,89	2,36	1,56	2,57	1,04	3,22	0,60	4,78	1,22	4,01
Религии	1,25	1,35	1,14	1,66	0,79	1,88	0,75	1,99	0,54	2,79	0,17	4,01
Количество значимых различий с $M_i \geq 0,50$	7	7	3	3	13	13	11	11	14	14	15	15
Количество значимых различий и различий с $M_i \geq 1,00$	3	3	0	0	5	5	7	7	10	10	10	10

Примечание: специалисты — Спец, n = 221; руководители — Рук, n = 159; мужчины — Муж, n = 307; женщины — Жен, n = 175; субъекты с малой значимостью для них роли обстоятельств — МЗОб, n = 246 и с большой значимостью роли обстоятельств — БЗОб, n = 236, с малой значимостью роли науки — МЗН, n = 258 и большой значимостью роли науки — БЗН, n = 224, с малой значимостью роли искусства — МЗИ, n = 314 и большой значимостью роли искусства — БЗИ, n = 168, с малой значимостью роли религии — МЗР, n = 379 и большой значимостью роли религии — БЗР, n = 145. М1–М12 — средние по группам. М1–М2 — средние t-сравнения групп «специалисты»/«руководители»; М3–М4 — «мужчины»/«женщины»; М5–М6 — субъекты с малой значимостью для них обстоятельств как «факторов профессионализма» / большой значимостью; М7–М8 — с малой значимостью роли науки / большой значимостью; М9–М10 — с малой значимостью роли искусства / большой значимостью; М11–М12 — с малой значимостью роли религии / с большой значимостью. Полу жирным выделены различия на уровне $p < 0,01$ и $p < 0,001$; полужирным и курсивом — на уровне $p < 0,05$.

повторяющиеся результаты можно считать артефактами или «парадоксами», присутствующими лишь в данной выборке. Повторим, что подобные расчеты с использованием разных критериев разделения групп проводились нами неоднократно, на массивах данных, полученных на разных выборках (Толочек, 2020; 2021; др.).

Table. Statistics of t-comparison of subjective assessments of the role of environmental conditions in the development of professionalism in sub-samples

Environmental conditions (environment)	Spec	Lead	Men	Wom	LSC	HSC	LSS	HSS	LSA	HSA	LSR	HSR
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Father	3.46	5.48	4.41	4.14	4.11	4.50	4.08	4.56	4.13	4.62	4.04	4.92
Mothers	4.71	5.69	4.92	5.33	4.93	5.22	4.99	5.16	4.91	5.37	4.82	5.63
Brothers/ sisters	1.51	1.92	1.51	1.84	1.11	2.17	1.40	1.89	1.34	2.17	1.27	2.47
Relatives	1.64	2.25	2.07	1.73	1.70	2.19	1.71	2.20	1.56	2.57	1.72	2.46
Friends	2.94	3.19	3.10	1.77	2.72	3.25	2.59	3.43	2.53	3.82	2.62	3.81
Women	2.34	2.52	2.16	2.75	2.01	2.73	1.91	2.89	1.82	3.39	1.92	3.39
Men	2.73	3.82	3.10	3.22	2.71	3.58	2.55	3.82	2.65	4.05	2.54	4.52
Spouses	2.34	3.33	2.73	3.03	2.53	3.16	2.25	3.52	2.58	3.33	2.49	3.46
Children	1.65	1.89	1.59	2.11	1.41	2.15	1.36	2.25	1.34	2.58	1.28	2.92
Leaders	3.91	5.60	4.78	4.63	4.32	5.15	4.23	5.29	4.47	5.20	4.46	5.34
Working groups	3.82	4.64	4.31	4.19	3.91	4.62	3.71	4.89	3.84	5.05	3.93	5.02
Circumstances	3.16	3.55	3.15	3.77	1.02	5.81	2.59	4.26	2.87	4.29	2.79	4.74
Science	2.86	3.36	3.07	3.33	2.43	3.93	1.04	5.61	2.25	4.88	2.49	4.74
Arts	1.88	2.16	1.89	2.36	1.56	2.57	1.04	3.22	0.60	4.78	1.22	4.01
Religions	1.25	1.35	1.14	1.66	0.79	1.88	0.75	1.99	0.54	2.79	0.17	4.01
Number of significant differences with $M_i \geq 0.50$	7	7	3	3	13	13	11	11	14	14	15	15
Number of significant differences and differences with $M_i \geq 1.00$	3	3	0	0	5	5	7	7	10	10	10	10

Note: specialists — Spec, n = 221; leaders — Lead, n = 159; Men, n = 307; Wom — Women, n = 175; subjects with low significance of circumstances — LSC, n = 246 and high significance of circumstances — HSC, n = 236, with low significance of science — LSS, n = 258 and high significance of science — HSS, n = 224, with low significance of arts — LSA, n = 314 and high significance of arts — HSA, n = 168, with low significance of religion — LSR, n = 379 and high significance of religion — HSR, n = 145.

M1–M12 — group averages. M1–M2 — average t-comparisons of the groups “specialists” / “managers”; M3–M4 — “men” / “women”; M5–M6 — subjects with low/high significance for them of circumstances as “professionalism factors”; M7–M8 — with low/high significance of science; M9–M10 — with low/high significance of arts; M11–M12 — with low/high significance of religion.

Differences at $p < 0.01$ and $p < 0.001$ are highlighted in bold; bold and italic — at $p < 0.05$.

3. Латентные социальные группы: феномен, устойчивость, пути эволюции

Как отмечалось ранее (Толочек, 2022), в решении задач НИР нами акцентируется внимание не на фактах наличия статистически значимых различий или связей между переменными (в выборках в 100–200 человек они значимы уже при различии средних около 0,5 балла), поэтому в таблице представлены и в анализе нами рассматриваются не только факты значимости различий, их доля, но и мера

различий — превышающих 0,5 и 1,0 балла. Напомним, что во всех профессиональных группах имеет место высокая межиндивидуальная дифференциация, вероятно, объясняемая различиями в специализации и рабочих функциях субъектов, возможностью формирования у них разных стилей деятельности, различиями в корпоративной культуре организаций, индивидуальных особенностях прямых руководителей и пр. Другими словами, при множестве не учитываемых нами «фоновых» факторов межгрупповые различия на уровне $\geq 0,5$ балла должно признавать важными и информативными для понимания и объяснения полученных результатов.

В контексте социологических исследований понятие «латентные группы» специалисты используют для выделения и отделения некоторой «массы» потенциальных избирателей, которые еще не определились в своих предпочтениях, в своей готовности заявить о них, активно участвовать в предстоящих процедурах. Это понятие выступает, скорее, как синоним других понятий — «политический пассив», «случайные», «ситуативные», «не определившиеся» и т.п.; оно служит для обозначения множества отдельных людей, между собой не связанных, не взаимодействующих, ничем не объединенных, о себе решительно не заявляющих. Но при этом эти люди рассматриваются как некоторые группы, «неопределенно заряженные», которые при некоторых воздействиях извне могут определиться и как-то заявить о себе, о своих предпочтениях, о своей позиции.

В рассматриваемых нами контекстах имеют место не статистические эффекты, не ошибки измерения или статистические «погрешности», не следствия действий случайных факторов, не аморфность личностной позиции, не ограничения рефлексии людей. Все представители нашей выборки — люди зрелого возраста, состоявшиеся как успешные профессионалы, имеющие многообразный жизненный опыт, ориентированные на дальнейший профессиональный рост. Напомним, что содержательные контексты исследования, как и его артикулированные задачи, отдельные вопросы анкеты «ДСПЖ» были понятны и принимаемы респондентами, и они были изначально объединены в учебные группы. Следовательно, нет достаточных оснований видеть в наших респондентах некоторый аморфный пассив, множество разделенных «социальных атомов». Напротив, они были социально активными людьми, профессионально компетентными, рефлексирующими, «активными субъектами своей жизнедеятельности» (по К.А. Абульхановой-Славской), формально уже как-то объединенных — в составе учебных групп, в системах жизненных ценностей и целей. Но при этом они больше различались не по формальным критериям (мужчины/женщины, руководители/специалисты и т.п.), а по используемым нами не артикулируемым человеком критериям. Поэтому и причины контрастных различий между выделяемыми группами должно искать именно в субъектной пристрастности людей, по-разному воспринимающих социальную действительность, по-разному выстраивающих отношения «человек — мир», что, в частности, проявляется в признании ими разной роли тех или иных условий социальной среды в их жизни. Индивидуальное своеобразие отношения «человек — мир», вероятно, есть не только оценки субъективной значимости отдельных условий окружения, но и отражение экологии жизнедеятельности человека, где значимые условия определяют целостные социальные пространства, где именно включенность человека в определенные пространства, в свою очередь, будет предопределять ценности,

цели его деятельности, готовность интегрироваться с другими для их достижения. Другими словами, именно субъективная пристрастность человека может выступать референтом (предиктором) той или иной его социальной активности.

Едва ли признание человеком важной роли в его жизни родительской семьи или своей семьи, рабочих групп или круга друзей, мира науки, искусства, религии можно считать чем-то малозначительным. Оценки анализируемых условий среды по 9-балльной шкале интервалов позволяли достаточно надежно различать меру субъективных предпочтений людей и, следовательно, методами параметрической статистики выделять группы лиц, имеющих сходные предпочтения. Одни используемые нами критерии для выделения групп (по полу, возрасту, занимаемой должности, стажу работы и т.п.) были очевидными и не требующими развернутой аргументации в пользу того, что за этим стоит нечто важное. Так, мужчины и женщины, специалисты и руководители, новички и ветераны в организациях всегда имеют разный социальный статус, круги общения, ритуалы поведения, что поддерживается социальными и групповыми нормами, корпоративной культурой организации, так или иначе регулярно поощряется или порицается.

Другие используемые нами критерии для выделения групп (полнота самореализации в семье, скорость карьеры, значимость родительской семьи или конкретно — отца или матери, круга межличностного общения или конкретно — мужчин или женщин и т.д., наличие в семье детей и их число и др.) едва ли систематически рефлексируются и артикулируются людьми. Но именно в отношении этих особенностей — действительно важных, но не артикулируемых, не заявляемых как признаки своего отличия или сходства с другими, — межгрупповые отличия оказываются даже статистически более выраженными, чем ожидаемые, общепринятые, общепризнанные, декларируемые как сходство, как «общее» (профессия, должность, пол, возраст и т.п.).

Обратим внимание и на динамику становления социальных групп. В параметрических теориях малых групп процессы их становления и эволюции описываются как последовательные ряды этапов: становление и появление номинальной группы, которая далее выступает как группа-ассоциация — группа-кооперация — группа-автономия. Последующая эволюция, сопряженная с иерархическими перестроениями внутригрупповых процессов, динамикой целей и ценностей людей, определяющими уровни развития группы, возможна как группа-корпорация, группа-коллектив или асоциальная группа (Петровский, Шпалинский, 1978; McClure, 1998; др.). В предложенных моделях малой группы допускается появление фазы неустойчивости как особенности одного из этапов ее эволюции в ряду нескольких стабильных этапов. Так, в модели Б. Такмена — М. Йенсена выделяются пять стадий: формирующая, бушующая (сопряженная с ростом напряженности в отношении членов группы, конфликтности, снижением единства), нормирующая, исполняющая, распадающаяся (Tuckman, Jensen, 1977); в модели А. Коэна — пять стадий: членство, разделение на подгруппы, конфронтация и стадия неустойчивости, индивидуальная дифференциация, сотрудничество (Cohen, 1980).

В подобных экспликациях явно просматривается логика классической парадигмы — есть четко фиксируемое начало появления феномена и типовые стадии его эволюции; «части» будущего «целого» первоначально нейтральны и свою качественную определенность обретают в последовательно сменяющихся друг друга

процессах качественного преобразования группы. Если же исходить из того, что индивиды (старше младенческого возраста) уже изначально так или иначе социализированы, сформированы как личности, индивидуальности и как субъекты вступают в разные социальные объединения вследствие действия ряда разных внешних и внутренних факторов, то должно признать, что все их возможные объединения в декларируемые группы есть лишь «вершина айсберга», и всегда существуют некоторые условия, предопределяющие как возможность таких объединений людей, так и их устойчивость и длительность.

Более соответствующими действительности нам представляются, однако, не научные экспликации, а изучение, описание, представление этих сложных процессов в художественной литературе, в кинематографе. Так, например, в кинофильмах Э.А. Рязанова («Ирония судьбы...»; «Служебный роман», «Вокзал для двоих»), двое («те, кому за 30») узнают друг друга и сближаются вследствие общности ценностных ориентаций, оказывающихся весомее доводов «здорового смысла». Примечательно, что образованию нового союза предшествует конфликт между мужчиной и женщиной, позже оба оказываются перед сложным выбором (неизбежной потери прежнего партнера, репутации, устоявшегося образа жизни и пр.), в процессе сближения оба периодически используют стереотипные действия, но в ключевые моменты выбирают искренность, открытость, сочувствие, умение чувствовать «полутона».

Микропроцессуальный анализ стадии становления социальной группы как нового социально-психологического феномена еще не стал предметом психологических исследований, для которых еще не предложено ни оптимальных операциональных средств, ни конструктивных схем научного изучения. Поэтому пока и мы ограничимся предположением, что отдельные люди как потенциальные члены социальных групп первоначально находятся в состоянии пред-готовности к тому или иному объединению с другими; что возможность такого объединения определяется рядом условий их внутренней и внешней среды; что вследствие особых процессов эти условия могут переходить в статус факторов и детерминант (по Б.Ф. Ломову); что само существование людей, способных к подобным объединениям в определенном социальном пространстве-времени можно определять как пред-формы социальных образований. Готовность людей к той или иной деятельности, их активность и последовательность, само их объединение для достижения той или иной цели определяется не только лишь процессами группообразования, но и мерой изменения характерной для них экологии отношений «человек — мир». Другими словами, с одной стороны, в предметном аспекте ЛСГ можно рассматривать как пред-формы ДСГ, с другой, в процессуальном аспекте — как стадии возможного зарождения ДСГ.

Обсуждая возможные перспективы траекторий эволюции разновидностей малых групп, понимаемых как относительно открытые социальные системы, сделаем допущение о многовариантности возможных траекторий их развития, о судьбоносной роли даже «малых сил», о периодически возникающих «флуктуациях» и, соответственно, неопределенности нового состояния группы как социальной системы, а, следовательно, их социального статуса («качества»). Представление о группе как относительно открытой социальной системе, конечно, не отрицает наличия типовых стадий ее эволюции. Но, признавая многостадийность эволюции,

многовариантность траекторий развития группы, нужно признать и известную неоднозначность тех «базовых» состояний фрагментов социальной действительности, которые при взаимодействии разных выраженных и «малых сил» приводят к становлению и развитию той или иной разновидности социальных групп. Предметом нашего исследования выступает некоторая пред-форма фрагментов социальной действительности как пред-стадия, как пред-готовность отдельных людей к активным формам их взаимодействий.

Выделяя феномен, условно названный «*латентными социальными группами*» (ЛСГ), отличая его от хорошо изученных в психологии, признанных, так или иначе «*декларированных социальных групп*» (ДСГ), отметим его особенности: 1) он существует, скорее, как пред-форма возможных в последующем активных, проявленных, социальных групп; 2) члены таких пред-форм не обязательно регулярно взаимодействуют между собой, но, вероятно, быстро опознают «своих» и «чужих» в лично значимых для них ситуациях; 3) членов таких пред-форм не обязательно актуально объединяет общая деятельность, общие цели, но, вероятно, при определенных условиях они могут потенциально объединяться для совместной деятельности и достижения общей цели; 4) о феномене ЛСГ можно судить по мере признания людьми субъективной значимости для них разных условий социальной среды, но за проявленными предпочтениями стоят какие-то «глубинные факторы» (условно назовем их *экология отношений «человек — мир»*).

В середине XX в. ученые Дж. Хоманс, Р. Бейлс, А. Кэррон, Л. Брэулей характеризовали малые социальные группы как сравнительно небольшие временные объединения лиц (не менее двух), знающих друг друга, взаимодействующих и поддерживающих связи между всеми членами группы, во многих аспектах идентичных друг другу (в отношении целей и потребностей, интеракций и способов коммуникации, взаимно привлекательных и т.п.). Завершая обсуждение темы, предложим наше рабочее определение этого феномена. *Латентные социальные группы* (ЛСГ) — это возможные объединения людей, в ряде важных аспектов жизнедеятельности (ценностных ориентациях, образе жизни и др.) сходных между собой, потенциально способных к интеграции и взаимодействиям в достижении общих целей, комфортному межличностному общению, поддержанию типовых паттернов поведения и др. ЛСГ представляют собой пред-стадии возможного становления и развития различных социальных структур.

В целом, результаты нового цикла статистических расчетов можно считать подтверждающими наши рабочие гипотезы.

Выводы

1. В одном социальном пространстве-времени могут сосуществовать разные социальные объединения, структуры в большей или меньшей степени их выраженности (проявленности), развития, активного функционирования как социальных групп.

2. Есть основания выделять «*латентные социальные группы*» как пред-формы проявленных социальных групп с последующими различными траекториями их возможного развития.

3. Представители одних латентных социальных групп отличаются от других в отношении предпочтения и признания ими роли как отдельных условий среды,

так и отдельных социальных пространств (родительской семьи, своей семьи, рабочих групп и пр.). За признанием людьми субъективной значимости для них различных условий социальной среды могут стоять какие-то иные, «глубинные факторы» (условно назовем их *экология отношений «человек — мир»*).

Литература

- Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2005.
Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. Л.: ЛГУ, 1965.
Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб.: СПбГУП, 2003.
Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1978.
Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ. Ростов-на-Дону: АПСН СКНЦ ВШ, 2003.
Сидоренков А.В. Психология малой группы: методология и теория: учебник и практикум для бакалавриата и специалитета. М.: Издательство Юрайт, 2018.
Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Динамика и условия становления субъекта в социономических профессиях // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 6. С. 41–48.
Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. 2-е изд. М.: Юрайт, 2021.
Толочек В.А. Латентные социальные группы как феномен // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 4. С. 5–19. doi: 10.24412/2073-0861-2022-4-5-19
Cohen, A. et al. (1980). Effective behavior in organizations. Homewood, IL.
McClure, B.A. (1998). Putting a new-spin on groups: The science of chaos. London: Lawrence Erlbaum.
Tuckman, B.W., Jensen, M.A. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2, 419–427.

References

- Andreeva, G.M. (1980). Social psychology. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russ.).
Andreeva, G.M. (2005). Social psychology. M.: Aspect Press. (In Russ.).
Cohen, A. et al. (1980). Effective behavior in organizations. Homewood, IL.
McClure, B.A. (1998). Putting a new-spin on groups: The science of chaos. London: Lawrence Erlbaum.
Parygin, B.D. (1965). Social psychology as a science. L.: LGU. (In Russ.).
Parygin, B.D. (2003). Social psychology. SPb: SPbGUP. (In Russ.).
Petrovsky, A.V., Shpalinsky, V.V. (1978). Social psychology of the collective. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
Sidorenkov, A.V. (2003). Informal subgroups in a small group: socio-psychological analysis. Rostov-on-Don: APSN SKNTs VSh. (In Russ.).
Sidorenkov, A.V. (2018). Psychology of a small group: methodology and theory. M.: Yurayt. (In Russ.).
Tolochek, V.A., Denisova, V.G., Zhuravleva, N.I. (2011). Dynamics and conditions for the formation of the subject in socionomic professions. *Psikhologicheskiy zhurnal (Psychological journal)*, 32 (6), 41–48. (In Russ.).
Tolochek, V.A. (2021). Technologies of professional selection: A textbook. M.: Yurayt. (In Russ.).
Tolochek, V.A. (2022). Latent social groups as a phenomenon. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (4), 5–19. doi: 10.24412/2073-0861-2022-4-5-19 (In Russ.).

Tuckman, B.W., Jensen, M.A. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2, 419–427.

Поступила: 09.01.2023

Получена после доработки: 31.03.2023

Принята в печать: 03.05.2023

Received: 09.01.2023

Revised: 31.03.2023

Accepted: 03.05.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Владимир Алексеевич Толочек — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии Института психологии Российской академии наук, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

ABOUT AUTHOR

Vldimir A. Tolochek — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher at the Department of Labor Psychology, Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>