



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

2022 Том 19 № 3

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИЧНОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Галлямова А.А., Григорьев Д.С. Разработка методики оценки воспринимаемой культуры сообщества на основе культурной ориентации «горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г. Триандиса 429

Erzhanova A., Kharkhurin A.V. The influence of prior language experience on foreign language anxiety: a study on a Russian-speaking sample (Влияние предыдущего опыта изучения иностранных языков на языковую тревожность: исследование русскоязычной выборки) 448

ЛИЧНОСТЬ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ПОЗНАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ

Брызгалин Е.А., Войскунский А.Е., Козловский С.А. Ценностно-ориентационная дифференциация волонтеров-просветителей интернет-энциклопедии «Википедия» и проекта «Ответь». Часть 1 465

Косова Е.А., Редкокош К.И. Методика формирования компетенций цифровой доступности: разработка и апробация на российской выборке 488

Gordin V.E., Sizova I.A., Dementyeva E.K., Kudelkina A.N., Dike M. The student club as a tool for attracting youth audience to museums (Студенческий клуб как инструмент привлечения молодежной аудитории в музеи) 510

ЛИЧНОСТЬ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Сычев О.А., Нестик Т.А. Моральные основания стыда и гордости за свою страну 528

Баканова А.А., Горьковая И.А. Страх смерти у людей зрелого возраста с христианской самоидентификацией 550

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ

Карягина Т.Д., Томчук М.А. Поведенческие проявления эмпатии в раннем возрасте: на материале апробации стандартизированной экспериментальной процедуры «симулированный дистресс взрослого» 573

Носова П.А., Фёдоров А.А. Красота в психологии: библиометрический анализ 592

НАУЧНАЯ ХРОНИКА

Balva D., Takooshian H. The pivotal role of students in international psychology: a past, present, and future overview (Роль студентов в развитии интернациональной психологии: обзор прошлого, настоящего и будущего) 607

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Куриленко Виктория Борисовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка № 5, Институт русского языка, Российский университет дружбы народов, *Москва, Россия*

Почетный редактор

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, Ph.D., выдающийся профессор департамента психологии, Хьюстонский университет, профессор-исследователь департамента педиатрии, молекулярной генетики и генетики человека, Бейлорский медицинский колледж, *Хьюстон, США*; профессор Центра детских исследований, старший научный сотрудник лаборатории Хаскинс, Йельский университет, *Йель, США*

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, член-корреспондент МАНПО, *Москва, Россия*

Члены редакционной коллегии

Барбот Баптисте, Ph.D., профессор Института психологических исследований, Лувенский католический университет, *Лувен-ла-Нев, Бельгия*

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, *Москва, Россия*

Джарвин Линда, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств, *Париж, Франция*

Ключук Христо, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии в Катовице, *Катовице, Польша*
Нью Вильям, Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи, Колледж Белойта, *Белойт, США*

Оздорска-Мазур Ева, Ph.D. in Education, профессор, профессор факультета этнологии и образовательных наук, Университет Силезии в Катовице, *Катовице, Польша*

Раицкая Лилия Климентовна, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, советник ректора, профессор кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, *Москва, Россия*

Рич Грант, Ph.D., профессор психологии, психотерапевт, *Джуно, Аляска, США*

Стошич Лазар, Ph.D., профессор Колледжа академических исследований «Досидеж», *Белград, Сербия*

Такушьян Гарольд, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии, Университет Фордхэм, *Нью-Йорк, США*

Тарноу Юджин, Ph.D., научный сотрудник «Авалон Бизнес Систем», *Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США*

Хархури Анатолий Владимирович, Ph.D., доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», *Москва, Россия*

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства, Республиканский институт высшей школы, *Минск, Беларусь*

Редактор *Ю.А. Заикина*

Редактор англоязычных текстов *Ю.Н. Бирюкова*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 778-38-07 (доб. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Подписано в печать 23.09.2022. Выход в свет 30.09.2022. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 17,50. Тираж 500 экз. Заказ № 835. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

2022 VOLUME 19 NUMBER 3

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

PERSONALITY IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Albina Gallyamova, Dmitry Grigoryev. Development of a Measure for Assessing Perceived Community Culture Based on Triandis's Horizontal/Vertical Individualism–Collectivism Cultural Orientation 429

Asiia Erzhanova, Anatoliy V. Kharkhurin. The Influence of Prior Language Experience on Foreign Language Anxiety: A Study on a Russian-Speaking Sample 448

PERSONALITY IN THE DIGITAL AGE: KNOWLEDGE, EDUCATION, DEVELOPMENT

Evgeniy A. Bryzgalin, Alexander E. Voiskounsky, Stanislav A. Kozlovskiy. Value-orientation Differentiation of Volunteers Educating of the Internet Encyclopedia “Wikipedia” and the Project “Otvety.” Part I 465

Yekaterina A. Kosova, Kirill I. Redkokosh. Methodology for the Formation of Digital Accessibility Competences: Development and Trial on a Russian Sample 488

Valery E. Gordin, Irina A. Sizova, Elizaveta K. Dementyeva, Anna N. Kudelkina, Marcellinus Dike. The Student Club as a Tool for Attracting Youth Audience to Museums 510

PERSONALITY AND CONTEMPORARY CHALLENGES

Oleg A. Sychev, Timofei A. Nestik. Moral Foundations for the Feelings of Shame and Pride Regarding the Native Country 528

Anastasia A. Bakanova, Irina A. Gorkovaya. Fear of Death in People of Mature Age with Christian Self-Identification 550

CURRENT TRENDS IN PERSONALITY RESEARCH

Tatiana D. Karyagina, Marina A. Tomchuk. Behavioral Manifestations of Empathy at an Early Age: Based on the Testing of a Standardized Experimental Procedure “Simulated Adult Distress” 573

Polina A. Nosova, Alexandr A. Fedorov. Beauty in Psychology: A Bibliometric Analysis 592

SCIENTIFIC CHRONICLE

Daniel Balva, Harold Takooshian. The Pivotal Role of Students in International Psychology: A Past, Present, and Future Overview 607

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Viktoriya B. Kurilenko, D.Sc. in Education, Head of Department of Russian Language No. 5, Russian Language Institute, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), *Moscow, Russia*

Honorary Editor

Elena L. Grigorenko, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor, Department of Psychology, University of Houston, *Houston, USA*, Research Certified Adjunct Professor, Departments of Pediatrics and Molecular and Human Genetics, Baylor College of Medicine, *Houston, USA*, Adjunct Professor of Child Study Center and Senior Scientist of Haskins Laboratories, Yale University, *Yale, USA*

Assistant to the Editor-in-Chief

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Chair, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), *Moscow, Russia*

Members of the Editorial Board

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychological Sciences Research Institute, University of Louvain, *Louvain-la-Neuve, Belgium*

Inna B. Bovina, D.Sc. in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, *Moscow, Russia*

Linda Jarvin, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art, Paris College of Art, *Paris, France*

Anatoliy V. Kharkhurin, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of School of Psychology, National Research University "Higher School of Economics" (HSE University), *Moscow, Russia*

Hristo Kyuchukov, Ph.D. in Education, Professor of Intercultural Education, University of Silesia in Katowice, *Katowice, Poland*

William S. New, Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies, Beloit College, *Beloit, USA*

Ewa Ogrodzka-Mazur, Ph.D. in Education, Prof. hab., Professor of Institute of Education, Faculty of Ethnology and Educational Science, University of Silesia in Katowice, *Katowice, Poland*

Lilia K. Raitzkaya, D.Sc. in Education, Ph.D. in Economics, Rector's Adviser and Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (MGIMO University), *Moscow, Russia*

Grant J. Rich, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association, *Juneau, Alaska, USA*

Harold Takooshian, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies, Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President and Representative to APA Council, Fordham University, *New York, USA*

Eugen Tarnow, Ph.D. in Physics, researcher, Avalon Business Systems, Inc., *Fair Lawn, NJ, USA*

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology (Doctor of Sociological Sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical Mastery Chair, Republican Institute of Higher Education, *Minsk, Belarus*

Lazar Stosic, Ph.D. in Computer Science, Professor, College of Academic Studies "Dositej," *Belgrade, Serbia*

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
English Texts' Editor *Yu.N. Biryukova*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial office:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of RUDN Journal of Psychology and Pedagogics:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 778-38-07 (ext. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

ISSN 2313-1683 (Print); ISSN 2313-1705 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Материалы журнала размещаются на платформах РИНЦ на базе Научной электронной библиотеки (НЭБ), RSCI, PsycINFO (APA), DOAJ, WJCI, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions, ResearchBib, Lens, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), Ghent University Library.

Цель и тематика

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 г. Редакция журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): <http://publicationethics.org>

Цель журнала – публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам и студентам, обучающимся по психолого-педагогическим и смежным специальностям.

«Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» включен в обновленный Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки);

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки);

5.3.2. Психофизиология (психологические науки);

5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки);

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки);

19.00.04. Медицинская психология (психологические науки) (до 16.10.2022 г.);

19.00.05. Социальная психология (психологические науки) (до 16.10.2022 г.);

19.00.13. Психология развития, акмеология (психологические науки) (до 16.10.2022 г.).

С 2017 г. журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>, с 2020 г. – в базу RSCI на платформе WoS.

Функционирует электронный сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редакцией по электронному адресу: psyj@rudn.ru

RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS
Published by the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

ISSN 2313-1683 (Print); ISSN 2313-1705 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed in Russian Index of Science Citation (Core Collection), RSCI, PsycINFO (APA), DOAJ, WJCI, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions, Research-Bib, Lens, Research4Life, JournalTOCs, British Library, Bodleian Libraries (University of Oxford), Ghent University Library.

Aim and Scope

“**RUDN Journal of Psychology and Pedagogics**” is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled “**Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics**”.

The founder and publisher of the Journal is Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

The purpose of the Journal is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and international scientists on the current trends of psychology and education in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and international science. The articles are published in Russian and English.

The Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate and undergraduate students.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The main thematic rubrics of the Journal are:

- Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;
- Current Problems of Personality Psychology;
- Contemporary Social Psychological Research;
- Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;
- Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;
- Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;
- Psychological and Pedagogical Research of Higher and Secondary Education;
- Cross-National Scientific Cooperation;
- International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc., as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial Board by e-mail: psyj@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-429-447

УДК 159.9.072.59

Исследовательская статья

Разработка методики оценки воспринимаемой культуры сообщества на основе культурной ориентации «горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г. Триандиса

А.А. Галлямова  , Д.С. Григорьев 

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20

 aagallyamova@hse.ru

Аннотация. На основе культурной ориентации «горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г. Триандиса разработана новая методика измерения воспринимаемой культуры сообщества на базе оценки уровня ее горизонтального индивидуализма, вертикального индивидуализма, горизонтального коллективизма и вертикального коллективизма. На первом этапе качественный анализ содержания пунктов посредством когнитивных интервью показал, что формулировки адекватны российскому контексту и являются содержательно точными и понятными для респондентов. Во втором этапе эмпирической проверки методики с помощью социально-психологического опроса (анкетирование) приняло участие 300 человек. Результаты свидетельствуют, что предложенная факторная структура имеет удовлетворительное глобальное и локальное соответствие измерительной модели собранным эмпирическим данным. Методика обладает измерительной эквивалентностью по полу, а также удовлетворительными показателями надежности и валидности. Сравнение полученных результатов с опубликованными ранее продемонстрировало, что представленная методика измерения культурных ориентаций имела лучшие показатели, чем оригинальная или другие ее модификации, адаптации и переводы на русский язык. Кроме того, разработанная методика показала, что полученные результаты измерения содержательно соотносятся с личными индивидуальными ценностями участников, которые оценивались с помощью методики базовых человеческих ценностей Ш. Шварца. Методика будет особенно полезна и может успешно применяться в различных исследованиях, посвященных социальному влиянию.

Ключевые слова: культурные ориентации, социальная экология, культура сообщества, социальное влияние, горизонтальный индивидуализм, вертикальный индивидуализм, горизонтальный коллективизм, вертикальный коллективизм, методика

Благодарности и финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Введение

Определение того, чем одна культура отличается от другой имеет важное значение для широкого круга различных сфер от международных отношений и маркетинга до процесса аккультурации и когнитивной дифференциации (Triandis, Gelfand, 1998). Многие исследователи для того чтобы существенно определить, что важно для той или иной культуры обращались к понятию культурных измерений, ценностей или синдромов, которые рассматривались в рамках различных подходов: Г. Триандиса, Р. Инглхарта, Г. Хофстеде, Ш. Шварца (см. напр., Hofstede, 2011; Inglehart, 2008; Schwartz, 2006; Triandis, 1996). Так Ш. Шварц полагает, что через *культурные ценности* выражаются необходимые способы решения фундаментальных проблем регуляции человеческой деятельности в конкретной культуре. Принятые решения, нацеленные на преодоления этих проблем, можно использовать в качестве параметров, по которым люди могут отличить одну культуру от другой (Schwartz, 2006). В свою очередь Г. Триандис предложил рассматривать *культурные синдромы*, которые, во-первых, составляют общие взгляды, убеждения, нормы, роли, ценности, а также другие подобные им элементы субъективной культуры, выявленные среди тех, кто имеет общий язык, историческое прошлое и географическое положение; во-вторых, удовлетворяют трем условиям: 1) организованы вокруг конкретной жизненной сферы; 2) имеют небольшую внутрикультурную вариацию, которая значительно меньше межкультурной; 3) осмысленно связаны с географическим положением (Triandis, 1996).

Несмотря на некоторые различия в существующих подходах как понятия *индивидуализм* и *коллективизм* были концептуализованы еще в 1960-х гг. и с тех пор используются для объяснения особенностей поведения во многих культурах (Sivadas et al., 2008). Так или иначе предполагаемые характеристики, охватываемые индивидуализмом и коллективизмом, учитываются в различных подходах к измерениям культур, хотя и могут иметь несколько другие обозначения (например, *автономия* и *принадлежность* у Ш. Шварца) (Schwartz, Ros, 1995). В целом эти различия имеют дело с похожей смысловой градацией, согласно которой люди являются либо более самостоятельными, либо более «встроенными» в группы. Так, по мнению Г. Триандиса, индивидуализм и коллективизм имеют четыре определяющие особенности: 1) фокусирование на личных или групповых чертах; 2) личные или коллективные цели; 3) отношения, строящиеся на взаимообмене или глубоко заданном общественном порядке; 4) слабая или сильная роль социальных норм в определении поведения (Triandis, Gelfand, 1998; см. также Vargas, Kemmelmeier, 2013).

Хотя само по себе деление на индивидуализм и коллективизм имеет неоспоримую полезность для понимания культурных различий, Г. Триандис полагал, что данный дихотомический взгляд слишком упрощен, и сформулировал дополнительное измерение, добавляющее *горизонтальную – вертикальную* ось для оценки социальных взаимодействий, которая позволяет понять, насколько ценится равенство и иерархия в индивидуалистических и коллективистских культурах (Singelis et al., 1995). Таким образом, предпола-

гается, что и «горизонтальные», и «вертикальные крайности» могут существовать как в индивидуалистических, так и в коллективистских культурах (Triandis, Gelfand, 1998). В горизонтальных культурах люди ценят эгалитарное взаимодействие и отношение друг к другу как к равным, тогда как в вертикальных культурах люди считают, что неравенство и иерархия являются неотъемлемой частью общества (Triandis, 1996). Как итог, данный подход Г. Триандиса включает в себя четыре *культурные ориентации*: горизонтальный индивидуализм (ГИ), вертикальный индивидуализм (ВИ), горизонтальный коллективизм (ГК), вертикальный коллективизм (ВК). Для *ГИ* характерна ценность уникальности и уверенности в себе, в то время как для *ВИ* – стремление конкурировать и иметь высокий статус. Хотя для коллективистской ориентации в целом ценна взаимозависимость и общие цели, для *ГК* характерен фокус на общих целях и взаимодействии, тогда как для *ВК* – фокус на иерархии, целостности с ин группой, а также готовности пожертвовать личными целями ради групповых (Triandis, Gelfand, 1998). Таким образом, две оси культурных ориентаций «горизонтальность – вертикальность» и «индивидуализм – коллективизм» можно соотнести с фундаментальными проблемами групповой жизни людей – построением *иерархии* и *солидарности*, которые сопряжены с когнитивными механизмами, лежащими в основе человеческого *сотрудничества* и *социальной конформности* (Берри, 2019).

Без сомнения *социальное влияние* является одной из центральных тем социальной психологии, которая во многом и сформировала эту дисциплину как отдельную область психологического знания. При этом помимо исторически сложившихся культурных ниш в современном мире люди могут выбирать и менять место жительства на то, которое больше подходит под их образ жизни, из чего формируется и/или усиливается, а впоследствии и обособляется, некоторая кластеризация сообществ с разными культурными ориентациями, являющимися адаптивными к различным характеристикам объективной среды (например, инфраструктуре, плотности населения, структуре рынка труда и т. д.) (Rentfrow et al., 2008). В рамках одной страны, и даже города или района, эта среда может довольно сильно отличаться, а значит, могут варьироваться и культуры местных сообществ. В свою очередь, исследования в рамках социальной психологии чаще всего это не учитывают, сводя все эффекты социального влияния к присутствию реальных или воображаемых людей в малых группах. Для психологии в целом характерна эта недооценка влияния повседневной жизненной среды и учета ее постоянного взаимодействия с личностью (Нартова-Бочавер, 2019). Поэтому мы предлагаем начать изучать и учитывать *культурные ориентации сообществ*, то есть людей, составляющих непосредственное окружение человека.

Различая анализ на индивидуальном и групповом уровне (Smith, Bond, 2019; Triandis, 2001), для психометрической оценки ГИ, ВИ, ГК, ВК ранее была разработана методика, состоящая из 32 пунктов (см. Singelis et al., 1995), которая впоследствии была модифицирована, в том числе путем создания двух коротких версий (см. Sivadas et al., 2008; Triandis, Gelfand, 1998). Кроме того, переводы и адаптации на русский язык различных вариантов данных методик применялись и в исследованиях в России (например,

Крюкова, 2013; Лебедева, Татарко, 2007; Лебедева и др. 2007; Панкратова и др., 2017). Используя данные наработки, **цель нашего исследования** – создание новой методики, которая может быть использована для оценки воспринимаемой культуры сообщества (то есть оценить ГИ, ВИ, ГК, ВК как характеристику условно обособленного сообщества людей). Наша методика нацелена на измерение восприятия людьми своей локальной повседневной социальной среды и может применяться для изучения социального влияния от непосредственного окружения человека, с учетом культурной ориентации этого окружения.

Процедура и методы

Участники. В исследовании приняли участие 300 человек (58,3 % – женщины и 41,7 % – мужчины) в возрасте от 17 до 86 лет ($M = 40,3$; $SD = 12,4$), среди них 41,3 % имели высшее образование (специалитет), 17,7 % – среднее специальное образование, 13,7 % – степень бакалавра, 11,0 % – степень магистра, 5,0 % – среднее образование и только 1,3 % имели ученую степень. Также 64,3 % указали в качестве своей религии православие, 29,3 % указали, что не исповедуют никакой религии, а 6,3 % отметили, что исповедуют другие религии (ислам, буддизм, иудаизм и др.)

Процедура. Данные были собраны в мае 2022 г. с помощью онлайн-анкетирования, проведенного независимой коммерческой исследовательской компанией, в результате опроса их собственной панели респондентов за денежное вознаграждение. Исследование проводилось с соблюдением этических норм COPE и APA. Участники должны были прочитать инструкцию, включающую в себя основную информацию об исследуемой проблеме, информацию о конфиденциальности, а также контакты исследователей, и заполнить анкету.

Разработка пунктов. Наша методика для оценки воспринимаемой культуры сообщества была разработана на основе существующих ранее методик измерения культурной ориентации «индивидуализм – коллективизм» на индивидуальном уровне (см. Singelis et al., 1995; Triandis, Gelfand, 1998). Однако в отличии от них, включающих 32 пункта, мы решили создать более короткий вариант, составив нашу методику из 16 пунктов (по 4 пункта на каждый фактор), чтобы снизить высокую когнитивную нагрузку на респондентов для лучшего сохранения ими концентрации внимания во время заполнения анкеты. Мы сформулировали инструкцию и пункты методики таким образом, чтобы сместить фокус респондентов с оценки себя на восприятие ими культуры своего сообщества.

Когнитивные интервью. На первом этапе для формулировки пунктов была проведена серия когнитивных интервью с использованием техники *think-aloud*. В ходе интервью для изначальной версии пункта, оставленной нами: «У людей из моего окружения принято делать все, лишь бы угодить своим семьям, даже если самим этим людям очень не нравится что-то для этого делать» – респондентами отмечалась «непонятность» формулировки «очень не нравится что-то для этого делать»: «„Что-то для этого де-

лать “ звучит так будто им лень это делать» (из интервью женщины, 24 года). Поэтому мы решили заменить данную формулировку на **«очень не нравится это делать»**. Также в первой версии пункта **«Люди из моего окружения убеждены, что хорошее общество невозможно без конкуренции»** была замечена не точность формулировки **«хорошее общество»**: *«Не совсем ясно, что значит „хорошее“? Богатое или где все друг друга ценят?»* (из интервью женщины, 24 года). Нами было принято решение заменить на **«благополучное общество»**.

Инструменты. Горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм. Финальная версия нашей методики состояла из 16 пунктов для оценки восприятия культурной ориентации (ГИ, ВИ, ГК, ВК) ближайшего окружения людей, с которыми они постоянно общаются (например, друзья и знакомые, коллеги, соседи и т. д.). Для ответов, насколько точны утверждения об окружающих их людях, участники использовали 6-балльную шкалу Ликерта (от 1 – *абсолютно не точно* до 6 – *абсолютно точно*). Ключи, инструкция и формулировки пунктов доступны в табл. 1 и в приложении.

Индивидуальные ценности. Для проверки критериальной валидности были выбраны индивидуальные ценности (см.: Schwartz, 1992). Мы использовали русскоязычную версию методики SVS (Schwartz Value Survey), измеряющую 10 базовых человеческих ценностей (самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформность, благожелательность, универсализм), в переводе и адаптации Н.М. Лебедевой (см.: Лебедева, Татарко, 2007). Согласно нашим ожиданиям, с одной стороны, характеристики воспринимаемой культуры сообщества должны содержательно соотноситься и с личными индивидуальными ценностями участников (например, ценность власти и горизонтальная и вертикальная направленность индивидуализма – коллективизма), с другой стороны, они не должны с ними значительно совпадать (то есть не иметь корреляции с индивидуальными ценностями выше 0,70).

Анализ данных. Весь анализ данных осуществлялся с помощью программной среды R. Для проверки ожидаемой факторной структуры методики использовался конфирматорный факторный анализ с робастным эстиматором MLR. Для достижения необходимой мощности данного анализа мы следовали рекомендации, согласно которой выборка должна составлять около 300 участников (см.: Kugiazos, 2018). Для оценки глобального соответствия измерительной модели ориентировались как на стандартный подход с рекомендуемыми отсечками CFI > 0,90; RMSEA < 0,08; SRMR < 0,08 (например, Kline, 2010; van de Schoot et al., 2012), так и использовали гибкие пороговые значения на основе собственных расчетов (см.: Mai et al., 2021). Дополнительно использовали метод JRule для изучения локального соответствия измерительной модели (см.: Saris et al., 2009).

Также проведены несколько анализов надежности и валидности для проверки внутренней согласованности шкал и их критериальной, конвергентной и дискриминантной валидности: коэффициенты ω Макдональда и α Кронбаха, тест Форнелла – Ларкера (Fornell, Lacker, 1981), показатели НТМТ (Нен-

seler et al., 2015). В соответствии с рекомендациями Ш. Шварца по изучению ценностей (см. например, Efremova et al., 2017), для оценки корреляций между переменными воспринимаемой культуры сообщества и индивидуальными ценностями факторные баллы по обеим методикам были центрированы с помощью среднего значения по всем пунктам соответствующей методики (то есть, например, из переменных ГИ, ВИ, ГК, ВК вычиталось среднее значение участника по всем 16 пунктам, а из переменных 10 ценностей – по всем 57 пунктам).

Для проверки эквивалентности методики по полу мы провели мультигрупповой конформационный факторный анализ при помощи метода выравнивания (*alignment*), который проверяет измерительную эквивалентность с помощью специального алгоритма, который оптимизирует подсчет каждого теста для метрической (равенство факторных нагрузок) и скалярной (равенство интерсептов [свободных членов/констант] пунктов шкалы) измерительной инвариантности с помощью коэффициентов детерминации R^2 . Значения R^2 , равные 1, указывают на совершенную инвариантность параметра, а равные 0 – на совершенную неинвариантность; соответственно, показатели между этими крайними точками можно интерпретировать как степень достоверности, с которой можно осмысленно сравнивать оцениваемые параметры между выбранными группами (Sirganci et al., 2020).

Результаты

Предварительный анализ. Данные не имели выбросов и пропущенных значений. Визуальный осмотр распределений с помощью квантильных графиков показал, что распределения переменных были близки к нормальному. Кроме того, показатели асимметрии и эксцесс находились в интервале от -1 до 1 , что также свидетельствовало о распределении близком к нормальному. Рассчитанные значения доступны в табл. 1.

Факторная структура. Все факторные нагрузки в оцененной модели оказались статистически значимыми в диапазоне от 0,553 до 0,805 (в среднем 0,662) (табл. 1). Данная измерительная модель показала приемлемое глобальное соответствие, $\chi^2(df) = 162,54(98)$; $p < 0,001$; RMSEA [90 % CI] = 0,047 [0,035–0,058]; CFI = 0,950; SRMR = 0,049) в соответствии с общепринятыми эмпирическими правилами. Кроме того, полученные значения CFI и SRMR согласуются с гибкими пороговыми значениями для такого рода моделей на основе наших собственных расчетов, когда они не должны быть хуже, чем CFI = 0,930; SRMR = 0,049. Дополнительные расчеты на нескольких уровнях неопределенности показали, что количество неправильных спецификаций было невелико, поэтому мы можем утверждать, что эмпирическая факторная структура действительно соответствовала нашим ожиданиям. Наконец, изучение локального соответствия измерительной модели не показало в этой части каких-либо серьезных проблем.

Надежность/согласованность. Коэффициенты ω Макдональда и α Кронбаха для всех фокальных конструкторов были не ниже 0,70 и варьировались в диапазоне от 0,70 до 0,80 (в среднем 0,76).

Таблица 1 / Table 1

**Факторные нагрузки, показатели надежности и дескриптивная статистика, N = 300 /
Factor loadings, reliability coefficients, and descriptive statistics, N = 300**

Пункты / Items	Факторные нагрузки / Factor loadings	α / ω	M (SD)	Асимметрия, эксцесс / Skewness, kurtosis
Горизонтальный индивидуализм / Horizontal Individualism		0,79	4,35 (1,04)	-0,63; 0,31
2. Люди из моего окружения убеждены, что человек должен быть независим и заниматься своими собственными делами / My community is convinced that a person should be independent and mind his own business	0,775		4,40 (1,28)	-0,63; -0,09
6. Люди из моего окружения очень дорожат свободой своей частной жизни / My community values the freedom of their privacy very much	0,689		4,41 (1,31)	-0,55; -0,33
10. Люди в моем окружении убеждены, что все происходящее с ними зависит полностью от них самих / My community is convinced that everything that happens to them depends entirely on themselves	0,612		4,22 (1,45)	-0,54; -0,63
14. Люди из моего окружения убеждены, что обычно они достигают успеха благодаря своим собственным способностям / My community is convinced that they usually achieve success through their own abilities	0,691		4,38 (1,32)	-0,80; 0,15
Вертикальный индивидуализм / Vertical individualism		0,80	4,05 (0,93)	0,04; -0,38
4. Люди из моего окружения убеждены, что конкуренция – это закон природы / My community is convinced that competition is the law of nature	0,805		3,82 (1,29)	-0,03; -0,68
8. Для людей из моего окружения крайне важно то, что они делают свою работу лучше, чем другие / It is extremely important for my community that they do their job better than others	0,581		3,81 (1,33)	-0,17; -0,63
12. Работа доставляет людям из моего окружению удовольствие, когда им приходится конкурировать с другими людьми / Work gives my community pleasure when they have to compete with other people	0,652		3,26 (1,35)	0,02; -0,68
16. Люди из моего окружения убеждены, что благополучное общество невозможно без конкуренции / My community is convinced that a prosperous society is impossible without competition	0,786		3,68 (1,27)	0,10; -0,61
Горизонтальный коллективизм / Horizontal Collectivism		0,74	4,05 (0,93)	-0,39; 0,53
3. Люди из моего окружения рады, когда занимаются чем-то совместно с другими / My community is happy when they do something together with others	0,766		4,12 (1,15)	-0,29; -0,29
7. Для людей из моего окружения крайне важно поддерживать согласие между членами коллектива / It is extremely important for my community to maintain agreement between the members of the group	0,617		3,99 (1,23)	-0,28; -0,36

Окончание табл. 1 / Table 1, ending

Пункты / Items	Факторные нагрузки / Factor loadings	α / ω	M (SD)	Асимметрия, эксцесс / Skewness, kurtosis
11. Если бы у кого-то из родственников людей из моего окружения возникли финансовые затруднения, они бы сделали все возможное чтобы помочь / If any of the relatives of my community had financial difficulties, they would do everything possible to help	0,591		4,04 (1,34)	-0,42; -0,44
15. Для моего окружения проводить время с людьми – это удовольствие / Spending time with people is a pleasure for my community	0,630		4,05 (1,21)	-0,31; -0,14
Вертикальный коллективизм / Vertical Collectivism		0,70	3,16 (0,92)	0,12; 0,44
1. Для людей из моего окружения недопустимо, чтобы их мнение не совпадало с мнением коллектива / It is unacceptable for my community that their opinion does not coincide with the opinion of the group	0,605		2,94 (1,34)	0,30; -0,69
5. Люди из моего окружения пожертвовали даже очень любимым делом, если бы их семьи его не одобряли / My community would sacrifice even a very favorite thing if their families do not approve of it	0,636		3,05 (1,21)	0,18; -0,12
9. Люди из моего окружения обычно жертвуют своими личными интересами ради благополучия коллектива / My community usually sacrifice their personal interests in the sake of the well-being of the group	0,603		3,02 (1,26)	0,20; -0,43
13. У людей из моего окружения принято делать все, лишь бы угодить своим семьям, даже если самим этим людям очень не нравится это делать / It is customary for my community to do everything to please their families, even if these people themselves really do not like to do it	0,553		3,62 (1,28)	-0,20; -0,53

Примечание: ω – Макдональда имело одинаковое значение с α Кронбаха.

Note: McDonald's ω values were the same as Cronbach's α values.

Валидность. Все латентные переменные в оцененной измерительной модели имели умеренную положительную и значимую корреляцию, кроме ВК и ГИ (табл. 2). Значения квадратного корня средней извлеченной дисперсии (AVE), который должен быть выше, чем коэффициенты корреляции между латентными переменными, показали небольшие проблемы для дискриминантности ГК и ГИ (то есть корреляция – 0,67 и квадратный корень из AVE – 0,65). Однако более новый и точный метод НТМТ продемонстрировал, что все значения (Max.НТМТ) значительно ниже предопределенного порогового значения 0,85, что обеспечивает убедительное свидетельство наличия дискриминантной валидности.

Согласно результатам, представленным в табл. 3, все корреляции центрированных переменных соответствовали ожидаемой номологической сети

связей между ними. То есть конструкты воспринимаемой культуры сообщества, измеряемые разработанной нами методикой, имеют содержательно логичные связи с индивидуальными ценностями, измеряемые методикой Ш. Шварца. Например, были обнаружены ожидаемые нами связи ценности власти и горизонтальной и вертикальной направленности индивидуализма-коллективизма.

Таблица 2 / Table 2

**Показатели валидности и корреляции между латентными переменными, N = 300 /
Indicators of validity and correlations between latent variables, N = 300**

Пункты / Items	ГИ / HI	ВИ / VI	ГК / HC	ВК / VC
ГИ / HI	0,69	0,68	0,66	0,14
ВИ / VI	0,67	0,71	0,59	0,53
ГК / HC	0,67	0,60	0,65	0,50
ВК / VC	0,16	0,49	0,54	0,60

Примечание. Ниже диагонали находятся корреляции между латентными переменными, выше диагонали — показатели дискриминантной валидности HTMT, а на диагонали — квадратные корни средней извлеченной дисперсии

Note. Below the diagonal are correlations between latent variables, above the diagonal is the HTMT discriminant validity indicators, and on the diagonal is the square roots of average extracted variance.

Таблица 3 / Table 3

**Парные корреляции между воспринимаемой культурой сообщества
и индивидуальными ценностями участников, N = 300 /
Bivariate correlations between perceived community culture
and participants' individual values, N = 300**

Индивидуальные ценности / Individual values	ГИ / HI	ВИ / VI	ГК / HC	ВК / VC
Самостоятельность / Self-direction	0,24***	-0,01	0,05	-0,26***
Стимуляция / Stimulation	-0,02	0,05	-0,05	0,02
Гедонизм / Hedonism	0,09	-0,02	-0,02	-0,05
Достижение / Achievement	-0,01	0,15**	-0,15**	0,01
Власть / Power	-0,12*	0,18**	-0,26***	0,17**
Безопасность / Security	-0,01	0,09	0,09	-0,01
Конформность / Conformity	-0,01	-0,03	-0,03	-0,05
Традиция / Tradition	-0,20***	0,01	-0,07	0,23***
Благожелательность / Benevolence	-0,03	-0,07	0,09	0,02
Универсализм / Universalism	0,01	-0,15**	0,18**	-0,02

Примечание / Note: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Связь с социодемографическими переменными. Не было обнаружено значимых связей воспринимаемой культуры сообщества со всеми измененными социодемографическими переменными за исключением пола. Так, мы обнаружили слабые связи с полом: оценки культуры сообщества по ГК были выше среди женщин (размер эффекта $r = 0,16$), а оценки культуры сообщества по ВИ были выше у мужчин (размер эффекта $r = 0,12$).

Измерительная инвариантность по полу. Интегральные показатели измерительной инвариантности $R^2 = 0,96$ для факторных нагрузок и $R^2 = 0,99$ для интерсептов очень близки к 1, поэтому можно сделать вывод, что методика эквивалентна для участников обоих полов.

Обсуждение результатов

Основная цель этого исследования состояла в том, чтобы модифицировать методику культурной ориентации «горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г. Триандиса на индивидуальном уровне с целью создания новой методики для измерения воспринимаемой культуры сообщества. По сути, наша новая методика стремится измерить не индивидуальные различия в культурных ориентациях, а некий *социокультурный фактор*, который показывает в какую культуру сообщества включен человек. Особенности культуры сообщества могут иметь важные последствия для понимания поведения, что важно учитывать, поскольку с точки зрения социально-экологического подхода к вариациям человеческого поведения, люди, как осознано, так и неосознанно, адаптируют свое поведение, чтобы привести его в соответствие с окружающей их средой. С одной стороны, сама по себе культура сообщества как концепция не предполагает и не требует ее восприятия людьми. Однако оценивается культура сообщества через субъективное восприятие культурной ориентации окружающих людей, что требует вовлечения в процесс социального познания и навигации в социальном мире, а значит, и соответствующих индивидуальных реакций.

Конструкты воспринимаемой культуры сообщества, измеряемые разработанной нами методикой, имели содержательно логичные констелляции связей с индивидуальными ценностями, измеряемые методикой Ш. Шварца. Так ГИ был положительно связан с ценностью самостоятельности и отрицательно – с ценностью традиции и власти, тогда как ВИ – положительно связан с ценностью власти и достижения, а также отрицательно – с ценностью универсализма. При этом ГК был положительно связан с ценностью универсализма, но отрицательно – с ценностью власти и достижения, в то время как ВК положительно связан с ценностью власти и традиции, но отрицательно – с ценностью самостоятельности. Характер данных связей хорошо согласуется с идеей конгруэнтности личных ценностей и ценностей окружения (см. например, Ponizovskiy et al., 2020). Наши результаты также пересекаются с обнаруженными ранее связями с показателями социального капитала (см.: Лебедева, Татарко, 2007). Например, когда ГК был связан с доверием и уважением к людям, толерантностью, готовностью делиться идеями и чувствами, пониманием и поддержкой нужд и целей других людей. Напротив, ВИ был связан с неуважением, интолерантностью, конкуренцией с другими, ценностью статуса и стремлением к власти, готовностью использовать других в своих целях.

Исследование также показало, что женщины и мужчины по-разному интегрированы в свое сообщество. Женщины склонны характеризовать сообщество более горизонтально-коллективистским, тогда как мужчины считают его более вертикально-индивидуалистическим. Это можно объяснить тем, что социализация женщин включает в себя такие ценности, как забота о других, в то время как в мужчинах воспитывается стремление к конкуренции и амбициозность. Эти факты полностью соответствуют результатам метаанализа, посвященного взаимосвязи между данными переменными (см.: Tehrani, Yamini, 2022). В то же время мы не обнаружили значимых взаимосвя-

зей между воспринимаемыми культурными ориентациями сообщества и другими социально-демографическими переменными участников (их уровнем образования, статусом учащегося, возрастом), хотя в одном из предыдущих исследований в России возраст был связан с индивидуальными культурными ориентациями россиян: среди более молодого поколения преобладал индивидуализм, а среди респондентов старшего возраста он имел более слабую выраженность (Крюкова, 2013).

Относительно психометрических характеристик нашей методики можно констатировать, что по сравнению с оригиналом она демонстрирует лучшие показатели глобального соответствия: так оригинальная методика с 32 пунктами имела неудовлетворительные показатели: GFI (аналог CFI) = 0,790 и SRMR = 0,089 (Singelis et al., 1995). Сходные проблемы с измерительной моделью наблюдались и для короткой версии (см.: Sivadas et al., 2008). В исследовании, проведенном в России, сообщается о CFI = 0,663 и RMSEA [90 % CI] = 0,081 [0,077–0,086] (Панкратова и др., 2017). Эти проблемы с факторной структурой методики прежде всего связаны с обилием перекрестных нагрузок, которые не были характерны для разработанной нами методики. Более того, показатели надежности у всех приведенных здесь примеров были также ниже наших (например, для упомянутой русскоязычной версии: $\alpha_{ГИ} = 0,61$; $\alpha_{ВИ} = 0,77$; $\alpha_{ГК} = 0,66$; $\alpha_{ВК} = 0,53$). На наш взгляд, дополнительной причиной преимуществ нашей версии является ее фокус на культуре сообщества, поскольку мы считаем, что измерение индивидуальных различий в культурных ориентациях является более сложной задачей, нежели измерение культурных ориентаций групп. Тем не менее мы считаем, что пункты нашей методики могут быть модифицированы (за неимением пока лучших инструментов) и для оценки индивидуальных различий.

Итак, мы исходили из того, что люди внутри общества принадлежат к разным сообществам. В свою очередь эти сообщества формируют их общую социальную реальность (например, Echterhoff et al., 2013), когда непосредственное окружение человека может влиять на его личные установки и убеждения, поэтому, чтобы понять это влияние, нужно сначала понять характеристики самого окружения, а для этого могут быть практичны культурные ориентации (ГИ, ВИ, ГК, ВК). Таким образом, наша методика может быть особенно полезна при объяснении различных социальных явлений, связанных с феноменом социального влияния. В качестве конкретного примера приведем понятие *оправдания системы*, которое согласно «Теории оправдания системы» является концепцией индивидуального уровня (см. Jost et al., 2017; Агадуллина и др., 2021; Муминова и др., 2022), а его эффекты не учитывают влияние сообщества. Однако человек не живет в вакууме, поэтому мы предполагаем, что важно учитывать социальное влияние, которое, кроме того, может быть **качественно различным** в зависимости от конкретной культурной ориентации сообщества, в которое включен человек. Грубо говоря, человек, включенный в сообщество, характеризуемое ВК, должен в большей мере считать сложившуюся систему легитимной, чем человек, включенный в сообщество, характеризуемое ГИ. То есть воспринимаемая культура сообщества может выступать здесь в качестве модератора различных эффектов оправдания системы. Наконец, мы считаем, что нашу

методику можно легко модифицировать для оценки культурной ориентации организации, слегка поменяв инструкцию, и таким образом успешно использовать в рамках организационной психологии.

Заключение

Созданная нами методика оценки воспринимаемой культуры сообщества продемонстрировала удовлетворительные показатели глобального и локального соответствия измерительной модели теоретической факторной структуре и ее удовлетворительные показатели измерительной эквивалентности по полу, а также удовлетворительные показатели надежности и валидности. Качественный анализ содержания пунктов посредством когнитивных интервью показал, что формулировки адекватны российскому контексту и являются содержательно точными и понятными для респондентов. Кроме того, при сравнении с другими доступными методиками оценки культурной ориентации «горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г. Триандиса (в том числе и на русском языке) обнаружено, что наша методика отличается лучшими психометрическими показателями, хотя состоит из меньшего количества пунктов.

Как итог, мы считаем, что наша методика будет особенно полезна и может успешно применяться в различных исследованиях, посвященных социальному влиянию. На наш взгляд, это поможет заполнить пробел, когда часто упускается из виду, что люди подвержены влиянию не только общенациональной культуры, измерение которой в основном используется для понимания культурных различий, но и непосредственно ближайшего окружения, проксимального агента культурной трансмиссии (инкультурации, социализации, аккультурации), чьи культурные ориентации могут отличаться в той или иной степени от обобщенных характеристик доминирующей культуры на уровне страны (особенно такой большой как Россия). Соответственно, оценка воспринимаемой культуры сообщества позволит исследовать культурные эффекты на более низком (вложенном) уровне, что обеспечит более детальную и широкую картину того, как культура инкорпорируется в индивидуальное поведение.

Список литературы

Ссылки на источники см. в разделе References после англоязычного блока.

История статьи:

Поступила в редакцию 12 июня 2022 г.

Принята к печати 15 июля 2022 г.

Для цитирования:

Галлямова А.А., Григорьев Д.С. Разработка методики оценки воспринимаемой культуры сообщества на основе культурной ориентации «горизонтальный/вертикальный индивидуализм – коллективизм» Г. Триандиса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 429–447. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-429-447>

Сведения об авторах:

Галлямова Альбина Аликовна, стажер-исследователь, Центр социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-8775-7289, ResearcherID: GLV-6876-2022, eLIBRARY SPIN-код: 6639-2529. E-mail: aagallyamova@hse.ru

Григорьев Дмитрий Сергеевич, PhD, научный сотрудник, Центр социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-4511-7942, Scopus Author ID: 57191706675, ResearcherID: K-3338-2015, eLIBRARY SPIN-код: 1807-9739. E-mail: dgrigoryev@hse.ru

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета

Насколько точно приведенные ниже утверждения описывают людей из вашего ближайшего окружения, с которыми вы постоянно общаетесь (например, друзей и знакомых, коллег по работе, соседей и др.). Отметьте, пожалуйста, насколько точны утверждения ниже, касающиеся этих людей вокруг вас, по 6-балльной шкале от 1 – *Абсолютно не точно* до 6 – *Абсолютно точно*.

На ваш взгляд...

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Для людей из моего окружения недопустимо, чтобы их мнение не совпадало с мнением коллектива. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Люди из моего окружения убеждены, что человек должен быть независим и заниматься своими собственными делами. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Люди из моего окружения рады, когда занимаются чем-то совместно с другими. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Люди из моего окружения убеждены, что конкуренция – это закон природы. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Люди из моего окружения пожертвовали даже очень любимым делом, если бы их семьи его не одобряли. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Люди из моего окружения очень дорожат свободой своей частной жизни. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Для людей из моего окружения крайне важно поддерживать согласие между членами коллектива. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Для людей из моего окружения крайне важно то, что они делают свою работу лучше, чем другие. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Люди из моего окружения обычно жертвуют своими личными интересами ради благополучия коллектива. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Люди в моем окружении убеждены, что все происходящее с ними зависит полностью от них самих. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Если бы у кого-то из родственников людей из моего окружения возникли финансовые затруднения, они бы сделали все возможное чтобы помочь. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 12. Работа доставляет людям из моего окружению удовольствие, когда им приходится конкурировать с другими людьми. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. У людей из моего окружения принято делать все, лишь бы угодить своим семьям, даже если самим этим людям очень не нравится это делать. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Люди из моего окружения убеждены, что обычно они достигают успеха благодаря своим собственным способностям. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Для моего окружения проводить время с людьми – это удовольствие. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Люди из моего окружения убеждены, что благополучное общество невозможно без конкуренции. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Ключ

Горизонтальный индивидуализм: 2, 6, 10, 14.

Вертикальный индивидуализм: 4, 8, 12, 16.

Горизонтальный коллективизм: 3, 7, 11, 15.

Вертикальный коллективизм: 1, 5, 9, 13.

Анализ

Посчитанные средние баллы по каждой шкале культурной ориентации необходимо центрировать (то есть вычесть из значений ГИ, ВИ, ГК, ВК участника его средний балл, посчитанный по всем пунктам данной методики). Это должно привести к тому, что данные переменные будут связаны между собой отрицательно, то есть репрезентировать, что каждая из культурных ориентаций является в большей или меньшей мере альтернативой оставшимся.

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-429-447

Research article

Development of a Measure for Assessing Perceived Community Culture Based on Triandis's Horizontal/Vertical Individualism-Collectivism Cultural Orientation

Albina Gallyamova , Dmitry Grigoryev 

HSE University,
20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation
 aagallyamova@hse.ru

Abstract. A new measure based on Triandis's horizontal/vertical individualism-collectivism cultural orientation was developed to assess perceived community culture through the lens of horizontal individualism, vertical individualism, horizontal collectivism, and verti-

cal collectivism. In the first step, a qualitative analysis using cognitive interviews showed that item wordings were appropriate to the Russian context, meaningfully accurate, and tangible to participants. In the second step, there was empirical testing of measure with 300 participants of the sociopsychological survey (questionnaire). The results showed that the expected factor structure had acceptable global and local fit of measurement model with the collected data. The measures had measurement equivalence by gender and acceptable indicators of reliability and validity. Comparison of obtained results with those published earlier showed that presented measure of the cultural orientations provided better model fit and indicators than the original measure or its other modifications, adaptations, and translations into Russian. Moreover, the developed measure showed that the assessment results were meaningfully correlated with the individual values of the participants assessed by Schwartz's basic human values approach. Finally, the measure is particularly useful and can be successfully applied in a variety of studies aimed to study social influence. The questionnaire in English is available at Appendix in the end of the paper.

Key words: cultural orientations, social ecology, community culture, social influence, horizontal individualism, vertical individualism, horizontal collectivism, vertical collectivism, psychological measurement

Acknowledgements and Funding. The article was prepared within the framework of the Basic Research Program at HSE University, RF.

References

- Agadullina, E.R., Ivanov, A.A., Sarieva, I.R., & Prusova, I.S. (2021). System justification theory: A new perspective on the problem of inequality. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(1), 132–141. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100113>
Агадуллина Е.Р., Иванов А.А., Сариева И.Р., Прусова И.С. Теория оправдания системы: новый взгляд на проблему неравенства // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 1. С. 132–141. <http://doi.org/10.17759/jmfp.2021100113>
- Berry, J.W. (2019). Ecocultural psychology (D. Grigoryev, Transl.). *Cultural-Historical Psychology*, 15(4), 4–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150401>
Берри Дж.У. Экокультурная психология / пер. с англ. Д.С. Григорьев // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 4–16. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150401>
- Echterhoff, G., Kopietz, R., & Higgins, E.T. (2013). Adjusting shared reality: Communicators' memory changes as their connection with their audience changes. *Social Cognition*, 31(2), 162–186. <https://doi.org/10.1521/soco.2013.31.2.162>
- Efremova, M., Panyusheva, T., Schmidt, P., & Zercher, F. (2017). Mixed methods in value research: An analysis of the validity of the Russian version of the Schwartz Value Survey (SVS) using cognitive interviews, multidimensional scaling (MDS), and confirmatory factor analysis (CFA). *Ask: Research and Methods*, 26(1), 3–30. <https://doi.org/10.18061/1811/81933>
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Henseler, J., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Inglehart, R.F. (2008). Changing values among Western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1–2), 130–146. <https://doi.org/10.1080/01402380701834747>

- Inglehart, R.F., & Baker, W.E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65(1), 19–51. <https://doi.org/10.2307/2657288>
- Jost, J.T., Becker, J., Osborne, D., & Badaan, V. (2017). Missing in (collective) action: Ideology, system justification, and the motivational antecedents of two types of protest behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 26(2), 99–108. <https://doi.org/10.1177/0963721417690633>
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kryukova, T.L. (2013) Sociocultural syndromes of collectivism vs. individualism as coping research context in Russians. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta Imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika*, 19(4), 130–134. (In Russ.)
Крюкова Т.Л. Социокультурные синдромы коллективизм/индивидуализм как контекст совладания со стрессом у россиян // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 4. С. 130–134.
- Kyriazos, T.A. (2018). Applied psychometrics: Sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9(8), 2207–2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lebedeva, N.M., & Tatarko, A.N. (2007). *Cultural values and social development*. Moscow: Higher School of Economics Publishing House. (In Russ.)
Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: ГУ-ВШЭ, 2007. 527 с.
- Lebedeva, N.M., Chirkov, V.I., & Tatarko, A.N. (2007). *Culture and attitude to health: Russia, Canada, China*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
Лебедева Н.М., Чирков В.И., Татарко А.Н. Культура и отношение к здоровью: Россия, Канада, Китай. М.: РУДН, 2007. 314 с.
- Mai, R., Niemand, T., & Kraus, S. (2021). A tailored-fit model evaluation strategy for better decisions about structural equation models. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121142. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121142>
- Muminova A.M., Titov A.S., Batkhina A.A., & Grigoryev D.S. (2022). Russian political identity profiles: The role of moral foundations, system justification, and resistance to change. *Social Psychology and Society*, 13(1), pp. 104–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2022130107>
Муминова А.М., Титов А.С., Батхина А.А., Григорьев Д.С. Профили политической идентичности россиян: роль моральных оснований, оправдания системы и сопротивления изменениям // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 1. С. 104–123. <http://doi.org/10.17759/sps.2022130107>
- Nartova-Bochaver, S.K. (2019). Human environments as a source of stress and a resource to overcome it: Returning to the psychology of everyday life. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 40(5), 15–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920006072-5>
Нартова-Бочавер С.К. Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления: возвращаясь к психологии повседневности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 5. С. 15–26. <https://doi.org/10.31857/S020595920006072-5>
- Pankratova A.A., Osin E.N., & Hasanova, U.U. (2017). Levels of horizontal and vertical individualism and collectivism in Russia and Azerbaijan. *Psychological Studies*, 10(55), 3. (In Russ.) <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.352>
Панкратова А.А., Осин Е.Н., Гасанова У.У. Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.352>
- Ponizovskiy, V., Arant, R., Larsen, M., & Boehnke, K. (2020). Sticking to common values: Neighbourhood social cohesion moderates the effect of value congruence on life satis-

- faction. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30(5), 530–546. <https://doi.org/10.1002/casp.2457>
- Rentfrow, P.J., Gosling, S.D., & Potter, J. (2008). A theory of the emergence, persistence, and expression of geographic variation in psychological characteristics. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 339–369. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00084.x>
- Saris, W.E., Satorra, A., & van der Veld, W.M. (2009). Testing structural equation models or detection of misspecifications? *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 561–582. <https://doi.org/10.1080/10705510903203433>
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2–3), 137–182. <https://doi.org/10.1163/156913306778667357>
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S.H., & Ros, M. (1995). Values in the West: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension. *World Psychology*, 1, 91–122.
- Singelis, T.M., Triandis, H.C., Bhawuk, D.P.S., & Gelfand, M.J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, 29(3), 240–275. <https://doi.org/10.1177/106939719502900302>
- Sirganci, G., Uyumaz, G., & Yandi, A. (2020). Measurement invariance testing with alignment method: Many groups comparison. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 657–673. <https://doi.org/10.21449/ijate.714218>
- Sivadas, E., Bruvold, N.T., & Nelson, M.R. (2008). A reduced version of the horizontal and vertical individualism and collectivism scale: A four-country assessment. *Journal of Business Research*, 61(3), 201–210. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.06.016>
- Smith, P.B., & Bond, M.H. (2019). Cultures and persons: Characterizing national and other types of cultural difference can also aid our understanding and prediction of individual variability. *Frontiers in Psychology*, 10, 2689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02689>
- Tehrani, D.H., & Yamini, S. (2022). Gender differences concerning the horizontal and vertical individualism and collectivism: A meta-analysis. *Psychological Studies*, 67(1), 11–27. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00638-x>
- Triandis, H.C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.4.407>
- Triandis, H.C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Triandis, H.C., & Gelfand, M.J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118–128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.118>
- van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486–492. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- Vargas, J.H., & Kimmelmeier, M. (2013). Ethnicity and contemporary American culture: A meta-analytic investigation of horizontal – vertical individualism-collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(2), 195–222. <https://doi.org/10.1177/0022022112443733>

Article history:

Received 12 June 2022

Revised 12 July 2022

Accepted 15 July 2022

For citation:

Gallyamova, A., & Grigoryev, D. (2022). Development of a measure for assessing perceived community culture based on triandis’s horizontal/vertical individualism-collectivism cultural orientation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 429–447. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-429-447>

Bio notes:

Albina Gallyamova, Research Intern, Center for Sociocultural Research, HSE University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-8775-7289, ResearcherID: GLV-6876-2022, eLIBRARY SPIN-код: 6639-2529. E-mail: aagallyamova@hse.ru

Dmitry Grigoryev, PhD, Research Fellow, Center for Sociocultural Research, HSE University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0003-4511-7942, Scopus Author ID: 57191706675, ResearcherID: K-3338-2015, eLIBRARY SPIN-code: 1807-9739. E-mail: dgrigoryev@hse.ru

APPENDIX

Questionnaire

How accurately do the statements below describe people in your immediate environment with whom you constantly communicate (e.g., friends and acquaintances, work colleagues, neighbors, etc.). Please rate how accurate the statements below are about the people around you on a 6-point scale from 1 – *Not at all accurate* to 6 – *Absolutely accurate*.

In your opinion...

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. It is unacceptable for my community that their opinion does not coincide with the opinion of the group. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. My community is convinced that a person should be independent and mind his own business. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. My community is happy when they do something together with others. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. My community is convinced that competition is the law of nature. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. My community would sacrifice even a very favorite thing if their families do not approve of it. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. My community values the freedom of their privacy very much. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. It is extremely important for my community to maintain agreement between the members of the group. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. It is extremely important for my community that they do their job better than others. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. My community usually sacrifice their personal interests in the sake of the well-being of the group. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. My community is convinced that everything that happens to them depends entirely on themselves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 11. If any of the relatives of my community had financial difficulties, they would do everything possible to help. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Work gives my community pleasure when they have to compete with other people. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. It is customary for my community to do everything to please their families, even if these people themselves really do not like to do it. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. My community is convinced that they usually achieve success through their own abilities. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Spending time with people is a pleasure for my community. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. My community is convinced that a prosperous society is impossible without competition. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Key

Horizontal Individualism: 2, 6, 10, 14.

Vertical Individualism: 4, 8, 12, 16.

Horizontal Collectivism: 3, 7, 11, 15.

Vertical Collectivism: 1, 5, 9, 13.

Analysis

The calculated mean scores for each scale of cultural orientation must be centered (i.e., subtract from the participant's HI, VI, HC, VC values his average score calculated for all items of this measure). This should lead to that these variables will be negatively related to each other, i.e. represent that each of the cultural orientations is an alternative to the remaining ones to a greater or lesser extent.

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-448-464

UDC 159.99

Research article

The Influence of Prior Language Experience on Foreign Language Anxiety: A Study on a Russian-Speaking Sample

Asiia Erzhanova  , Anatoliy V. Kharkhurin 

HSE University,
20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation
 aerzhanova@hse.ru

Abstract. The topic of foreign language anxiety has attracted considerable attention in the scientific community in recent years. However, there is no universal approach to how to overcome foreign language anxiety. Apart from everything else, it creates barriers and prevents foreign language learners from achieving high results. The purpose of this study is to determine the impact of prior experience of learning foreign languages on language anxiety. The study sample consisted of 152 Russian-speaking persons aged 16–45 who were surveyed using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale to evaluate communication apprehension, fear of negative evaluation and test anxiety. The participants also answered questions regarding their language learning experiences: about the number of acquired languages, the age of their acquisition and the level of proficiency in these languages. The MANCOVA results showed that the group with the similar language experience had lower levels of fear of negative evaluation ($F(1, 156) = 4.07, p < .05, \eta^2 = .06$). Based on the results of the study, the authors put forward several practical recommendations: firstly, it is advisable for the teacher to be aware of the student's prior language experience; secondly, it is proposed, in the educational process, to focus on the similarities in the phonology of the languages being studied; and, thirdly, it is also useful to pay extra attention to common morphemes in different languages.

Key words: foreign language anxiety, prior language, learning experience, language affinity, foreign language, classroom anxiety scale, adult learners

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation Grant No. 22-28-00958, <https://rscf.ru/project/22-28-00958/>

Introduction

Learning foreign languages in the modern world has become an urgent need. Knowledge of a foreign language is crucial to personal and professional growth: it broadens one's horizons, creates numerous opportunities, and provides cognitive benefits. Succeeding in learning a foreign language appears to be vital

for many learners, as it can contribute to career and personal achievements. Language attainment is the ability to repeat linguistic constructions taught and mastered (Prinsloo et al., 2018). Numerous factors influence language achievement: levels of intrinsic (e.g., Harter, Connell, 1984) and extrinsic motivation (e.g., Wen, 1997), learner's perceived self-confidence (e.g., Clément et al., 1994; Gardner, 1985, 2001), and language learning attitudes (Gardner & Lambert, 1972). Foreign language anxiety (FLA) is one of the most important predictors of language achievement (Onwuegbuzie et al., 2000). At the same time, several studies have shown that the experience of learning a foreign language is often associated with a certain amount of stress and anxiety (e.g., Montgomery, Spalding, 2005; Toyama, Yamazaki, 2021). Foreign language anxiety influences foreign language achievement, emphasizing the relevance of this topic. Therefore, the investigation into the nature of FLA seems to be very important. Understanding the FLA factors will help teachers and methodologists organize language classes more effectively and without anxiety.

Theoretical background

Foreign language anxiety. FLA is “a form of situation-specific anxiety” (MacIntyre & Gardner, 1994, p. 88). Experiencing this kind of anxiety involves tension in the learning context (MacIntyre & Gardner, 1994). From the emotional perspective, FLA is associated with being upset, worried, and shy (Horwitz et al., 1986). FLA is also linked to physical discomfort, including dry throat and body shaking (Oxford, 2016). In addition, FLA has behavioural consequences, e.g., language learners tend to skip school, remain silent during the class, and avoid communicating in a foreign language (Young, 1991).

There are several tools for measuring FLA in the language learning context: the Foreign Language Reading Anxiety Scale (Saito et al., 1999), the Foreign Language Writing Anxiety Scale (Cheng, 2004) and the Foreign Language Listening Anxiety Scale (Elkhafaifi, 2005). However, the most popular tool for measuring foreign language anxiety in the classroom is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz et al., 1986).

There is evidence that FLA is associated with language achievement (e.g., Vogely, 1998; Onwuegbuzie et al., 2000), foreign language enjoyment (e.g., Dewaele, MacIntyre, 2014), and academic performance (e.g., Bailey, 1983). For example, Aida (1994) and Rodriguez (1995) found that foreign language anxiety was negatively related to course grades. This type of anxiety could affect learning motivation, interest, and perseverance in the context of foreign language learning (Montgomery, Spalding, 2005).

Sources of foreign language anxiety. Factors influencing FLA are being investigated in an increasing amount of literature (review in Toyama, Yamazaki, 2021). These factors include the learner's academic performance, experience abroad, high school language course experience, expected grade in the current language course, perceived school competence and self-esteem, age, language proficiency, and prior foreign language experience (Onwuegbuzie et al., 2000).

Further, there are conflicting data about the role of age in FLA. For example, Dewaele (2007) found the age of students to be a significant predictor of their

language anxiety. Older students tended to express greater language anxiety. These findings, however, were only significant for interactions with strangers. In contrast, another study found that older students were less anxious when they had to communicate in a foreign language (Dewaele et al., 2008). Moreover, some researchers reported no relationship between students' age and anxiety associated with learning a foreign language (Onwuegbuzie et al., 2000; Saito, Samimy, 1996).

Native and foreign language proficiency is also a significant predictor of FLA. Several studies have shown that mother tongue proficiency can affect the levels of foreign language anxiety (Ganschow & Sparks, 1996; Sparks et al., 1998). Some other studies have shown that participants with lower levels of foreign language proficiency scored higher on FLA (e.g., Liu, 2006; Marcos-Llinás, Garau, 2009). For example, Erzhanova, Kharkhurin, and Koncha (2022) found that foreign language learners with higher proficiency in all their languages had lower scores on FLA.

Another factor that appears to be central to the present study is prior language learning experience. Knowledge of more than one foreign language makes it possible to investigate the interrelationships of these languages (e.g., Westergaard et al., 2017; Aribaş, Cele, 2021; Bardel, Falk, 2021). According to Westergaard (2021), both the first language (L1) and the second language (L2) have an impact on the target language and might either promote or hinder third language (L3) acquisition. There is evidence that linguistic similarity between L1 or L2 and target L3 affects L3 acquisition (Li & Shirai, 2000). For example, Cenoz (2001) argued that a positive transfer from L2 was the most significant source of influence on L3. The results obtained by Chin (2009) and Bayona (2009) also suggest that linguistic similarity plays an important role, but only between L2 and L3. In the production of L3, cross-language interference mostly comes from a typologically closer language. L2 is expected to predominate during cross-language transfer into L3 if L1 and L2 are relatively close to L3 (e.g., Cenoz, 2001, 2003; Hammarberg, 2001). Moreover, speakers may unintentionally use the same methods they used to learn their first non-native language (L2) when learning their second non-native language (L3). These findings converge on the idea that L2 may become the primary source of transfer during L3 processing (Hammarberg, 2001). Thus, it is possible that prior experience of learning a similar language could be an advantage for further language acquisition. On the other hand, some researchers reported that prior multilingual experience had either negative or no consequences for L3 acquisition (e.g., Wagner et al., 1989; Gibson et al., 2001; Okita, Guo, 2001).

Some linguistic characteristics may be the basis for cross-language similarity. These characteristics include phonology, morphology, semantics, syntax, and pragmatics (Bloom, Lahey, 1978). The first set of characteristics is related to phonology. For example, cross-language similarity predicted the ease of learning L2 phonemes (Sturman et al., 2016). The sounds common to the languages were recognized and used in learning. Understanding the common and uncommon sounds in native and foreign languages can be helpful for language learners. The second set of characteristics is related to morphology. For example, Spanish and English have many similar words. Reading accuracy, fluency, and comprehension can

benefit from a clear understanding of word components and morphemes (Ramírez, 2017). The third set of characteristics is related to semantics. Semantics involves understanding the meaning of words. Learners' understanding of the specific word meanings affects their ability to understand both spoken and written language. Successful comprehension is based on understanding the meanings of individual words (Koda, 2007). The final set of characteristics is related to syntax. Grammatical features can be compared across languages.¹ Nouns, verbs, and adjectives are present in all languages. The order and grammatically proper usage are subject to change. Understanding how languages are used in social and academic contexts is one of the pragmatic linguistic aspects.

Studies on foreign language classroom anxiety. Numerous studies have analyzed foreign language classroom anxiety (FLCA) among native speakers of different languages (e.g., Amengual-Pizzaro, 2018; Darmi, Albion, 2014; Bergström, 2017), in which each component of FLA has been studied separately. For example, Amengual-Pizarro (2018) found that communication apprehension was the primary source of FLA among Spanish speakers. Darmi and Albion (2014), on the other hand, suggested that fear of negative evaluation was the most common factor in FLA among Malaysian students.

Several studies have been focused on the problems of FLA among Russian speakers (Eremeeva, 2012; Sanakoeva, 2022; Shurygina et al., 2022; Antropova et al., 2022). For example, Iksanova, Krasilnikova and Vorobieva (2021) studied language anxiety among Russian learners of English. The results of their study revealed a greater degree of communication apprehension and fear of negative evaluation in male than in female respondents. Andryushkina (2019) highlighted that communication apprehension scored the highest in a group of Russian learners of French and Spanish. At the same time, their peers learning German showed the lowest level of communication apprehension. A similar pattern was found for fear of negative evaluation. Interestingly, Andryushkina reported that test anxiety levels were higher among learners of Romance languages than among learners of Chinese.

Unfortunately, it must be recognized that very few studies have been conducted on Russian-speaking samples. For this reason, there are no empirical data on which factors and to what extent FLA develops in Russian speakers. At the same time, some factors make it extremely important to study FLA in a culture-specific context. For example, Ter-Minasova (2005) suggested that the Russian education system is oriented towards perfectionism and theoretical approaches and does not pay due attention to communication skills. Hubenthal (2004) studied Russian-speaking immigrants in the USA and concluded that they were afraid of making mistakes when talking to their peers. She also suggested that this was to the fact that in Soviet schools the main emphasis was placed on grammar rules.

Present study. The above literature analysis showed that prior language experience could impact FLA. Moreover, the foreign language acquisition age and proficiency level could also influence FLA levels. In the present study, we tested

¹ Cárdenas-Hagan, E. (2016). *Working with English Language Learners (WELLS) 2 training manual*. Brownsville: Valley Speech Language and Learning Center.

whether the similarity of prior language experiences would affect the level of anxiety in the process of learning a foreign language and whether this relationship could be affected by the language acquisition age and proficiency level. To this end, we formulated the following hypothesis: “prior language learning experience influences FLA”. Under this hypothesis, we expected to find that the participants who were learning a foreign language similar to the previously learned one would show lower levels of FLA. We also expected that the acquisition age and proficiency level of the known language would change the influence of prior language experience on FLA.

Methods

Participants. The study involved 152 respondents (21 males and 131 females) aged 16–45 ($M = 25.54$, $SD = 7.75$). They were recruited through social media. The online survey was conducted using a reliable survey platform.² We posted general information about the research on these social media and invited the audience to participate via the link. These messages were posted in social media groups for people learning a foreign language. The respondents were informed that participation was voluntary and charge-free. The respondents were Russian speakers from 23 countries: most of them were from Russia (96). There were also participants from Kazakhstan (10), Germany (7), Turkey (6), Italy (6), Egypt (3), Japan (3), etc. Since the survey was conducted in Russian, we made sure that all the participants were fluent in this language: their self-reported proficiency in Russian was $M = 4.86$ out of 5 ($SD = .41$); see language proficiency assessments below). In addition to Russian, the participants reported proficiency in two (93.42%), three (51.31%), and four or more (17.7%) foreign languages. In addition, they reported L2 proficiency ($M = 4.07$, $SD = 1.24$), L3 proficiency ($M = 3.00$, $SD = 1.24$), L4 proficiency ($M = 2.69$, $SD = 1.08$), and L5 proficiency ($M = 3.01$, $SD = 1.15$).

Procedure. The data were collected online on a reliable survey platform.³ The survey took approximately 20 minutes to complete. The questionnaire included socio-demographic questions, a language learning experience questionnaire, and the *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS). Before the survey, the informed consent of the participants was obtained according to the form approved by the HSE University Ethics Committee. The respondents were aware that participation was voluntary and charge-free.

Instruments. *Foreign Language Anxiety assessment.* The Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS (Horwitz et al., 1986) determined the participants' levels of FLA. The questionnaire included 33 questions on a 5-point Likert scale, grouped into three categories: test anxiety (e.g., “I am usually at ease during tests in my class”), communication apprehension (e.g., “I get nervous when I do not understand every word the teacher says”), and fear of negative evaluation (e.g., “I feel confident when I speak in the class”). The scores ranged from 16 to 68 for fear of negative evaluation, from 14 to 68 for communication apprehension, and from 3 to 15 for test anxiety. The higher scores indicated a higher level of anxiety on each scale. The FLCAS is the most accurate and valid tool for evalua-

² 1KA: Enklik Anketa. <https://www.1ka.si/>

³ Ibid.

ting FLA (Aida, 1994). The FLCAS showed high internal consistency ($\alpha = .93$; Horwitz, 1986). We used the Russian version of the survey adapted by Kalganova and Mardanshina (2015).

Language learning experience. The respondents also answered questions regarding their language learning experiences: about the number of acquired languages, the age of their acquisition, and the level of proficiency in these languages. The latter was assessed on a 5-point Likert scale, on which participants reported their speaking, listening, writing, and reading skills. For each language, the respondents were asked the following question, “On a scale from 1 (poor) to 5 (fluent), how do you assess your level of proficiency in speaking, listening, reading, and writing in these languages?”. Proficiency in each language was assessed as the average of the four language skills. A similar approach was used by Dewaele and Wei (2013) and Dewaele and van Oudenhoven (2009) for assessing the linguistic abilities of the respondents.

In addition, the participants indicated which language they were learning at the time of the survey. Based on this information, we divided the participants into two groups (a family-based binary division): one group learned a foreign language similar to the one previously learned; the other group learned a foreign language different from the one previously known. We identified similarities/differences based on the language families of the respondents’ listed languages. The respondents were learners of languages from the following language families: Turkic (8), Sino-Tibetan (15), Japonic (15), Semitic (16), Altaic (22), and Indo-European (76). The languages representing these groups were Turkish, Chinese, Arabic, Korean, and English. For example, if a respondent reported learning German and having learned English before, he/she was placed in the group with a similar prior language experience. But a respondent who reported learning Korean and having learned English before was placed in the group with a different prior language experience.

Results

Table 1 presents descriptive statistics (gender, age, number of languages, language proficiency, FLA components) for the entire sample as well as for the groups with the same and different prior language experiences.

**Descriptive statistics for the groups
with the same and different prior language experiences (N = 152)**

Variable	Total sample		Similar prior language experience		Different prior language experience	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
N	152		67		85	
Male	21		8		13	
Female	131		59		72	
Age	25.54	7.75	25.46	7.84	25.60	7.72
Number of languages	3.75	.80	3.88	.83	3.65	.78
Language proficiency	2.79	1.03	2.71	1.12	2.86	.96
Fear of negative evaluation	39.23	11.45	37.24	10.80	40.80	11.77
Communication apprehension	38.69	13.17	37.16	13.30	39.89	13.02
Test anxiety	8.04	2.79	7.99	2.85	8.08	2.76

The table shows that the participants of the study were predominantly females (86.18%). No significant gender differences were found in the studied variables. The mean age for both groups was comparable (for the group with a similar language experience: $M = 25.45$, $SD = 7.84$; for the group with a different language experience: $M = 25.60$, $SD = 7.72$). There were also no significant differences between the groups in terms of the number of languages (for the group with a similar language experience: $M = 3.88$, $SD = .83$; for the group with a different language experience: $M = 3.65$, $SD = .78$) and language proficiency (for the group with a similar language experience: $M = 2.71$, $SD = 1.12$; for the group with a different language experience: $M = 2.86$, $SD = .96$).

To test our hypothesis, we performed a MANCOVA using the groups with similar and different prior language experiences as independent variables, the three components of FLA (test anxiety, communication apprehension, and fear of negative evaluation) as dependent variables, and the age of acquisition and proficiency in the language being learned as covariates.

Before proceeding to the analysis, Box's Test for Equality of Covariance Matrices and Levene's Test for Equality of Error Variances were performed. The results showed that the model satisfied all the assumptions of normality, homogeneity of variance-covariance matrices, linearity, and multicollinearity (Box's $M = 6.45$; $F(6, 140763.535) = 1.051$, $p = .39$). Since the p -value is greater than .05, it allows us to assume the covariance is homogeneous. As for Levene's Test for Equality of Error Variances, all the p -values for the three dependent variables are greater than .05 ($p = .570$, .794, .483, for fear of negative evaluation, communication apprehension, and test anxiety, respectively). This suggests the homogeneity of variance. Since both tests were passed successfully, we were able to continue with MANCOVA.

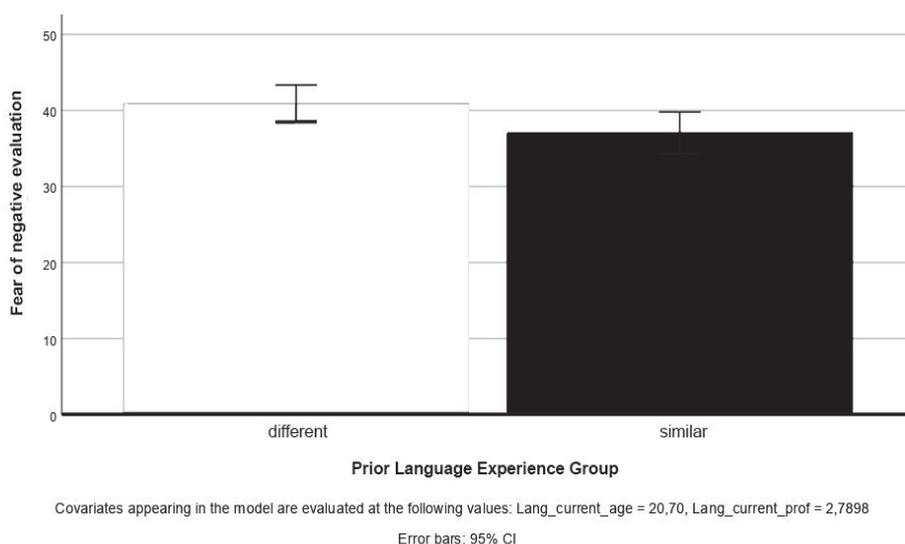


Figure 1. Differences between the groups with prior language experience regarding Fear of Negative Evaluation

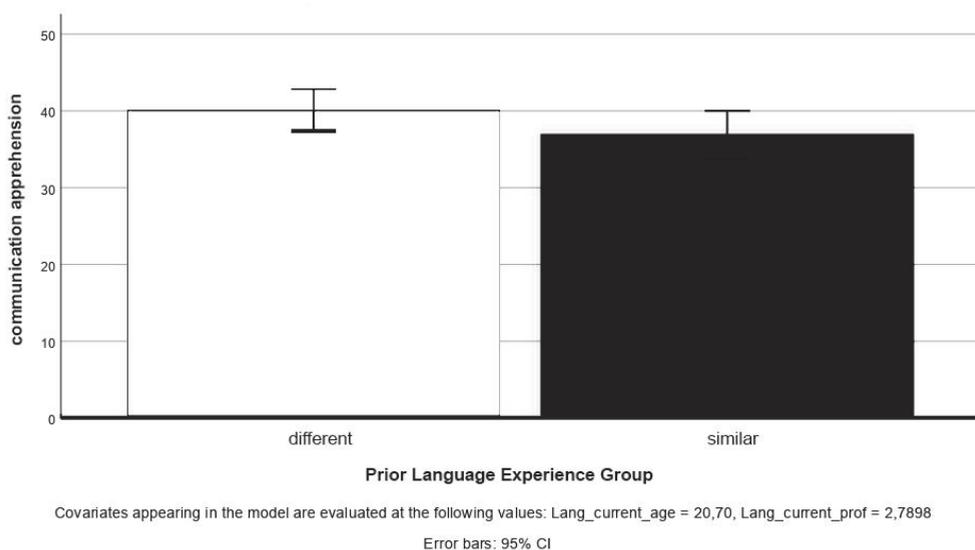


Figure 2. Differences between the groups with prior language experience regarding Communication Apprehension

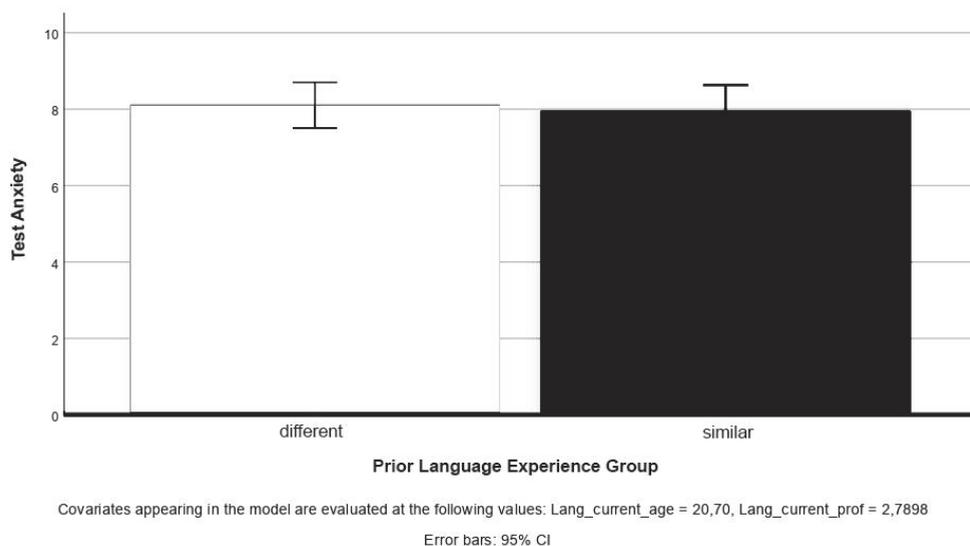


Figure 3. Differences between the groups with prior language experience regarding Test Anxiety

First, we found a main effect for the proficiency in the language being learned (Pillai’s trace: $F(3, 146)=4.001, p < .05, \eta^2 = .076$), but not for the age of recent language acquisition. Second, we found no main effect for the groups with prior language experiences (Pillai’s trace: $F(3, 146) = 2.128, p = .099, \eta^2 = .042$). However, we found a significant difference between these groups regarding fear of negative evaluation ($F(1, 148) = 4.368, p < .05, \eta^2 = .029$). In particular, the group with similar language experience scored significantly lower on this FLA component than the group with different language experience ($\Delta M = 3.56, SE = 1.79$). No other significant differences were found. Figures 1–3 illustrates our findings.

Discussion

The current study is aimed at determining the role of prior language learning experience in FLA. The results of the study showed that when people learn a language similar to the one they knew before, their fear of negative evaluation becomes lower.

According to Ramírez (2017), it is easier to achieve reading accuracy and fluency in a foreign language if there is prior experience of learning a similar language. We hypothesize that knowing a similar foreign language helps learners become more communicable and less anxious about making mistakes or being misunderstood. These findings are consistent with previous studies (e.g., Nayak et al., 1990), which suggested that prior experience of learning a similar language facilitates learning a new language. For example, Yang, Chen, and Xiao (2022) reported that mastering the phonological contrast of a foreign language could be difficult in case of its absence in the native language. It means that the role of “cross-linguistic” similarity in mastering a foreign language is of great importance. Learning a language, the sounds of which are identical to those of the previously learned language creates fertile ground for language transfer. If the language being learned differs from the previously learned one, the success of its acquisition will depend on the learner’s ability to distinguish between these phonetic differences (Flege, 1987, 1988).

We also found that the effect of the previously learned language is influenced by the degree of proficiency in the currently known language. Prior language experience creates an advantage for those who are learning a similar language. These findings are consistent with previous research. For example, according to Cummins (1979), the benefits of being bilingual can only become apparent once a basic level of proficiency in both languages has been achieved.

Similarly, in a study on bilingual adults with high, intermediate, and low proficiency, Xie (2018) found that those who were more proficient in both languages performed better on cognitive control. At the same time, it is also suggested that cognitive control training may alleviate anxiety symptoms (Edwards et al., 2022). This may explain why more advanced levels of language proficiency affect the fear of negative evaluation.

There are some recommendations for further studies. First, it is advisable to explore in more detail the differences in language anxiety depending on the particular language. Second, it must be taken into account that the cultural background can potentially be a significant factor in FLA. Djafri and Wimbari (2018) found that learners of Japanese experienced the highest FLA level, followed by those who learned Arabic, French, Korean, and English.

In addition, FLA levels differ between learners of non-Latin languages (Japanese, Korean, and Arabic) and Latin languages (English and French), with the non-Latin language learners having a higher level of anxiety. According to Toyama and Yamazaki (2022), there is a significant correlation between FLA and the collectivist and individualistic cultures. Lim’s study (2009) also supports this idea, suggesting a relationship between the geographic areas of learners and FLA levels.

Conclusion

This study had some *limitations*. First, the sample was relatively small. One hundred and fifty-two participants may not be enough to draw conclusions, as this increases the risk of false positive results. We intend to recruit a more significant sample to test the hypothesis in further studies. Second, the sample is gender-imbalanced (with 85.71% female respondents). Although there were no significant gender differences in our research variables, this imbalance might have made it impossible to generalize the results. Future studies on the topic should focus on creating a more gender-balanced sample with an equal number of male and female participants.

Summarizing our *findings*, we can say that prior experience of learning a foreign language similar to the one previously learned has advantages in what concerns fear of negative evaluation, but only for those who have mastered this language to a higher degree. In other words, prior experience of learning a similar language affects FLA at a certain level of language proficiency.

Today, the topic of FLA is of great importance. According to Philipps (1992), language anxiety in the classroom can lead to adverse affective responses, unfavourable attitudes, and a lack of interest in language learning. This inevitably leads to difficulties learning a foreign language and loss of motivation. Examining the factors that influence the levels of FLA might help teachers and learners reduce it. Teachers should be aware of the sources of FLA and, based on that knowledge, try to create an anxiety-free environment (MacIntyre, Noels, 1996). The fact that linguistic similarity affects fear of negative evaluation may make teachers think about putting more effort in creating an inclusive and open environment for students without such background.

First, based on the results, the teacher should be aware of the student's prior language experience. We suggest asking students what language they speak before starting the learning process. Understanding students' prior language experience will help teachers plan their lessons. Second, one of the primary steps in teaching of a foreign language should be teaching its phonology. Teachers can start classes by explaining to students the similarities between the sounds of the target and previously known languages to make it easier for them to learn a new foreign language.⁵ Third, it can also be useful to highlight common morphemes in the languages spoken by students. The morphological overlap between languages may influence the correlation between language skills (Pasquarella et al., 2014). To sum up, making these cross-linguistic links will improve language learners' understanding of words in a foreign language. Thus, studies on language anxiety will significantly affect the teaching and learning of foreign languages.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>

⁵ Cárdenas-Hagan, E. (2016). *Working with English Language Learners (WELLS) 2 training manual*. Brownsville: Valley Speech Language and Learning Center.

- Alnuzaili, E.S., & Uddin, N. (2020). Dealing with anxiety in foreign language learning classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 269–273. <https://doi.org/10.17507/jltr.1102.15>
- Amengual-Pizarro, M. (2018). Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145–159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311>
- Andryushkina, J.S. (2019). The phenomenon of foreign language anxiety: The nature and the causes. *Theory and Practice of Language Communication: Conference Proceedings* (pp. 22–29). Ufa: Ufa State Aviation Technical University. (In Russ.)
Андрюшкина Ю.С. Феномен иноязыковой тревожности: сущность и причины возникновения // Теория и практика языковой коммуникации: материалы XI Международной научно-методической конференции. Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 2019. С. 22–29.
- Antropova, A.E., Shurygina, O.V., & Kiendl, B. (2022). The teacher's role in reducing language anxiety. *Psikhologicheskaya Bezopasnost' Obrazovatel'noi Sredy: Conference Proceedings* (pp. 21–27). Nizhny Novgorod: Linguistics University of Nizhny Novgorod. (In Russ.)
Антропова А.Е., Шурыгина О.В., Киндл Б. Роль учителя в снижении языковой тревожности // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы V Юбилейной международной научно-практической конференции. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова, 2022. С. 21–27.
- Aribaş, D.Ş., & Cele, F. (2021). Acquisition of articles in L2 and L3 English: The influence of L2 proficiency on positive transfer from L2 to L3. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1667364>
- Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H.W. Seliger & M.H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67–102). Rowley, London: Newbury House.
- Bakker, D., Müller, A., Velupillai, V., Wichmann, S., Brown, C.H., Brown, P., Egorov, D., Mailhammer, R., Grant, A., & Holman, E.W. (2009). Adding typology to lexicostatistics: A combined approach to language classification. *Linguistic Typology*, 13(1), 169–181. <https://doi.org/10.1515/LITY.2009.009>
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413–422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Bardel, C., & Falk, Y. (2021). L1, L2 and L3: Same or different? *Second Language Research*, 37(3), 459–464. <https://doi.org/10.1177/0267658320941033>
- Bayona, P. (2009). The acquisition of Spanish middle and impersonal passives constructions from SLA and TLA perspectives. In Y.I. Leung (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp. 1–29). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691323-004>
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in L3 acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 8–20). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-002>
- Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 78, 1–11.

- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Chin, D.H. (2009). Language transfer in the acquisition of the semantic contrast in L3 Spanish. In Y.I. Leung (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp. 30–54). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691323-005>
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417–448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Costa, A., Santesteban, M., & Ivanova, I. (2006). How do highly proficient bilinguals control their lexicalisation process? Inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(5), 1057–1074. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.32.5.1057>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Darmi, R., & Albion, P. (2014). Assessing the language anxiety of Malaysian undergraduate English language learners. *Proceedings of the Global Conference on Language Practice and Information Technology 2014 (GLIT2014)* (pp. 47–57). Kota Kinabalu: WorldConferences.net.
- Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391–409. <https://doi.org/10.1177/13670069070110040301>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and semibiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
- Djafari, F., & Wimbari, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: In relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0058-y>
- Edwards, E.J., Zec, D., Campbell, M., Hoorelbeke, K., Koster, E.H.V., Derakshan, N., & Wynne, J. (2022). Cognitive control training for children with anxiety and depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 300, 158–171. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.108>
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Eremeeva, A.A. (2012). Methods information theory in the study of language personality. *Sfera Uslug: Innovatsii i Kachestvo*, (10), 18. (In Russ.)
Еремеева А.А. Методы теории информации в исследовании языковой личности // Сфера услуг: инновации и качество. 2012. № 10. С. 18.
- Erzhanova, A., Kharkhurin, V., & Koncha, V (2022). *The role of sociodemographic factors in developing foreign language anxiety*. In press.
- Flege, J.E. (1987). The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15(1), 47–65. [https://doi.org/10.1016/s0095-4470\(19\)30537-6](https://doi.org/10.1016/s0095-4470(19)30537-6)
- Flege, J.E. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. In H. Winitz (Ed.), *Human communication and its disorders: A review* (pp. 224–401). Norwood: Ablex Pub. Corp.

- Ganschow, L., & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *Modern Language Journal*, 80(2), 199–212. <https://doi.org/10.2307/328636>
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1–20). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Mānoa.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gibson, M., Hufeisen, B., & Libben, G. (2001). Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 138–148). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-009>
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 21–41). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model on the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientations. In J. Nicholls (Ed.), *The Development of Achievement Motivation* (pp. 219–250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hubenthal, W. (2004). Older Russian immigrants' experiences in learning English: Motivation, methods, and barriers. *Adult Basic Education*, 14(2), 104–126.
- Iksanova, M.G., Krasilnikova, E.V., & Vorobieva, N.V. (2021). Features of language anxiety and psychological barriers of non-linguistic students in the process of learning the English language and ways to overcome them. *Obshchestvo: Sotsiologiya, Psikhologiya, Pedagogika*, (1), 83–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2021.1.14>
Иксанова М.Г., Красильникова Е.В., Воробьева Н.В. Особенности языковой тревожности и психологических барьеров студентов нелингвистических направлений в процессе изучения английского языка и способы их преодоления // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1. С. 83–88. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.1.14>
- Kalганова, G.F., & Mardanshina, R.M. (2015). Students of economics' anxiety towards English language learning. *Sovremennyye Issledovaniya Sotsialnykh Problem*, (11), 608–619. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-50>
Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля // Современные исследования социальных проблем 2015. № 11. С. 608–619.
- Karatas, H., Alci, B., Bademcioğlu, M., & Ergin, A. (2016). An investigation into university students foreign language speaking anxiety. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 382–388. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.053>
- Koda, K. (2007). Reading and language learning crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(1s), 1–44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Li, P., & Shirai, Y. (2000). *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110800715>

- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301–316. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004>
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, P.D., & Noels, K.A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29(3), 373–386. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01249.x>
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M.J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94–111. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>
- Montgomery, C., & Spalding, T. (2005). Anxiety and perceived English and French language competence of education students. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(4), 1–26. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v35i4.183519>
- Mouhoubi-Messadh, C., & Khaldi, K. (2022). Dealing with foreign language speaking anxiety: What every language teacher should know. *Training, Language and Culture*, 6(1), 20–32. <https://doi.org/10.22363/2521-442x-2022-6-1-20-32>
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221–244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb01334.x>
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R., & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Okita, Y., & Guo, J. (2001). Learning of Japanese kanji character by bilingual and monolingual Chinese speakers. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism* (pp. 63–73). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., & Daley, C.E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. *Language Learning*, 50(1), 87–117. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00112>
- Oxford, R.L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation context*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2015). Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish-English and Chinese-English bilinguals: Script-universal and script-specific processes. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 96–110. <https://doi.org/10.1037/a0036966>
- Prinsloo, C.H., Rogers, S.C., & Harvey, J.C. (2018). The impact of language factors on learner achievement in Science. *South African Journal of Education*, 38(1), 1–14. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1438>
- Ramírez, G. (2017). Morphological awareness and second language learners. *Perspectives on Language and Literacy*, 43(2), 35–41.
- Rodriguez, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL classes. *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, 1, 23–32.
- Saito, Y., & Samimy, K.K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239–249. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x>
- Saito, Y., Garza, T.J., & Horwitz, E.K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>

- Sanakoeva, Z.G. (2022). Language anxiety phenomenon overview: definition, classification, effect on foreign language students. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, (1), 108–110. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-108-110>
- Санакоева З.Г. Обзор понятия «языковая тревожность»: определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 108–110. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-108-110>
- Shurygina, O.V., Sorokoumova, G.V., & Burova, I.V. (2022). Psychological aspects of language anxiety and strategies for its reduction when teaching foreign languages for junior students. *Problems of Modern Education*, (1), 123–129. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2022-1-123-129>
- Шурыгина О.В., Сорокоумова Г.В., Бурова И.В. Психологические аспекты языковой тревожности и стратегии ее снижения при обучении иностранным языкам студентов младших курсов // Проблемы современного образования. 2022. № 1. С. 123–129. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2022-1-123-129>
- Sparks, R.L., & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260–287. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03201.x>
- Sparks, R.L., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M., & Patton, J. (1998). Differences in native language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign language learners: Two studies. *Language Testing*, 15(2), 181–216. <https://doi.org/10.1177/026553229801500203>
- Sturman, H.W., Baker-Smemoe, W., Carreño, S., & Miller, B.B. (2016). Learning the Marshallese phonological system: The role of cross-language similarity on the perception and production of secondary articulations. *Language and Speech*, 59(4), 462–487. <https://doi.org/10.1177/0023830915614603>
- Ter-Minasova, S.G. (2005). Traditions and innovations: English language teaching in Russia. *World Englishes*, 24(4), 445–454. <https://doi.org/10.1111/j.0883-2919.2005.00427.x>
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021). Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 614184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184>
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2022). Foreign language anxiety and individualism-collectivism culture: A top-down approach for a country/regional-level analysis. *SAGE Open*, 12(1), 215824402110691. <https://doi.org/10.1177/21582440211069143>
- Vogely, A.J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67–80. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>
- Wagner, D.A., Spratt, J.E., & Ezzaki, A. (1989). Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco. *Applied Psycholinguistics*, 10(1), 31–48. <https://doi.org/10.1017/s0142716400008407>
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02345.x>
- Westergaard, M. (2021) Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition. *Second Language Research*, 37(3), 379–407. <https://doi.org/10.1177/0267658319884116>
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaýlyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666–682. <https://doi.org/10.1177/1367006916648859>
- Wichmann, S., Holman, E.W., & Brown, C.H. (Eds.). (2016). *The ASJP Database (version 17)*. <http://asjp.clld.org/>
- Xie Z. (2018). The influence of second language (L2) proficiency on cognitive control among young adult unbalanced Chinese-English bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 9, 412. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00412>

- Yang, H.-C. (2012). Language anxiety, acculturation, and L2 self: A relational analysis in the Taiwanese cultural context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(2), 183–193.
- Yang, Y., Chen, X., & Xiao, Q. (2022). Cross-linguistic similarity in L2 speech learning: Evidence from the acquisition of Russian stop contrasts by Mandarin speakers. *Second Language Research*, 38(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0267658319900919>
- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–437. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

Article history:

Received 15 June 2022

Revised 18 July 2022

Accepted 20 July 2022

For citation:

Erzhanova, A., & Kharkhurin, A.V. (2022). The influence of prior language experience on foreign language anxiety: A study on a Russian-speaking sample. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 448–464. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-448-464>

Bio notes:

Asiia Erzhanova, MA in Psychology, PhD Student, Department of Psychology, HSE University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0003-3871-3818, E-mail: aerzhanova@hse.ru

Anatoliy V. Kharkhurin, PhD in Psychology, Chief Research Fellow, Department of Psychology, HSE University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0001-5970-5003, eLIBRARY SPIN-code: 3301-8800. E-mail: akharkhurin@hse.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-448-464

Исследовательская статья

Влияние предыдущего опыта изучения иностранных языков на языковую тревожность: исследование русскоязычной выборки

А. Ержанова , А.В. Хархурин 

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20

 aerzhanova@hse.ru

Аннотация. Тема языковой тревожности привлекает колоссальное внимание в научном сообществе в последнее время. Однако универсального подхода, как преодолеть страх перед иностранным языком, не существует. При этом языковая тревожность создает значительные барьеры и не позволяет учащимся полностью раскрыть свой потенциал. Цель исследования – определить влияние предыдущего опыта изучения иностранных языков на языковую тревожность. С помощью Foreign Language Classroom Anxiety Scale, оценивающей боязнь общения, страх негативной оценки и тревожность в контексте тестирования, были

опрошены 152 русскоязычных участников в возрасте от 16 до 45 лет. Респонденты также ответили на вопросы об их опыте изучения языка – количество языков, возраст, в котором они начали изучение, и самостоятельно оценили уровень владения. Результаты MANCOVA показали, что группа с аналогичным языковым опытом продемонстрировала более низкий уровень страха негативной оценки ($F(1, 156) = 4,07, p < ,05, \eta^2 = ,06$). На основании полученных результатов предложены несколько практических рекомендаций. Во-первых, преподавателю важно знать о наличии предыдущего языкового опыта ученика. Во-вторых, в процессе изучения предлагается акцентировать внимание на сходстве в фонологии изучаемых языков. В-третьих, полезно уделять дополнительное внимание общим морфемам в разных языках.

Ключевые слова: языковая тревожность, предыдущий языковой опыт, языковое родство, изучение, иностранный язык, взрослые

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 22-28-00958, <https://rscf.ru/project/22-28-00958/>

История статьи:

Поступила в редакцию 15 июня 2022 г.

Принята к печати 20 июля 2022 г.

Для цитирования:

Erzhanova A., Kharkhurin A.V. The influence of prior language experience on foreign language anxiety: a study on a Russian-speaking sample // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 448–464. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-448-464>

Сведения об авторах:

Ержанова Асия, магистр психологии, аспирант, департамент психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-3871-3818. E-mail: aerzhanova@hse.ru

Хархурин Анатолий Владимирович, Ph.D в психологии, главный научный сотрудник, департамент психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0001-5970-5003, eLIBRARY SPIN-код: 3301-8800. E-mail: akharkhurin@hse.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-465-487
УДК 159.9.07

Исследовательская статья

Ценностно-ориентационная дифференциация волонтеров-просветителей интернет-энциклопедии «Википедия» и проекта «Ответы». Часть 1

Е.А. Брызгалин  , А.Е. Войскунский , С.А. Козловский 

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9

 r0ld@mail.ru

Аннотация. Развитие интернета способствует активности волонтеров-просветителей, распространяющих в Сети разнообразную информацию. Данное исследование ограничивается виртуальными добровольцами, которые делятся в киберпространстве полезными знаниями. Хотя в психологической науке проблематика волонтерства представлена достаточно широко, волевые механизмы, побуждающие к просветительской онлайн-деятельности, исследованы слабо. Ведущую роль в развертывании подобного просоциального поведения играет специфика ценностно-ориентационной системы. Цель исследования – выявить и описать системы ценностей и ценностных ориентаций онлайн-просветителей, а именно представителей экспертного ядра онлайн-энциклопедии «Википедия» (N = 96) и вопрос-ответного онлайн-проекта «Ответы» (N = 47). В качестве инструментария применены опросники Ш. Шварца для изучения ценностей (SVS, PVQ) в адаптации В.Н. Карандашева, с помощью которых у экспертов «Википедии» и «Ответов» зафиксирована относительно однородная по признаку соподчиненности структура ценностей, складывающаяся в альтруистическую метанаправленность по автономно-заданной и ситуативно-различающейся диссеминации знаний. Данная структура адресована на оказание информационно-общественной пользы, регулируемой метаценностями самотрансцендентности и открытости к изменениям. Интерсубъективное (в плоскости нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов) и межгрупповое (в ракурсе сообществ) ценностное сопоставление авторов «Википедии» и участников «Ответов» опционально показало, что первые в большей мере склонны избегать насыщенных взаимоотношений (социально косны), но гедонистичнее относятся к жизни, чем вторые. При этом их максимально сближает радикальное порицание любых факторов, мешающих социальной гармонии и ограничивающих свободу проявления себя как личности. Резюмируется, что дальнейшее осмысление личностно-групповых особенностей волонтеров-просветителей способно расширить рамки просвещения, поэтому в последующих исследованиях предлагается использовать преемственные психодиагностические методики, измеряющие ценностную специфику в психосоциальном контексте.

Ключевые слова: ценностно-ориентационная сфера, ценность, ценностная ориентация, мотивация, направленность личности, онлайн-волонтерство, Википедия, википедисты, ВО-эксперты

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00365).

© Брызгалин Е.А., Войскунский А.Е., Козловский С.А., 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

Интернет способствует существенному преобразованию многих видов деятельности (общения, познания, игры, труда и др.), формируя их виртуальный эквивалент, одним из которых является онлайн-волонтерство (альтернативные названия: виртуальное волонтерство, киберволонтерство, цифровое волонтерство, е-волонтерство), реализуемое дистантным образом на добровольной и безвозмездной основе.

Особую популярность в интернете приобрели «просвещающие онлайн-волонтеры» (ПоВ), распространяющие в сети полезные знания. К их числу относятся авторы онлайн-энциклопедии «Википедия», которая, формируясь на более чем 300 языках, превратилась (начиная с 2001 г.) в самое обширное в истории человечества собрание накопленных знаний путем использования универсального сетевого инструмента – вики-технологии¹.

Согласно оценке, произведенной К. Ширки, википедический проект в целом «со всеми его строками кода, страницами, редактированием, форумами, всеми языками... воплощает в себе около ста миллионов часов человеческой мысли» (Shirky, 2012, p. 2). За прошедшее десятилетие данный показатель явно увеличился в разы, все больше приближая к реальности амбицию одного из основателей «Википедии» Дж. Уэйлса: онлайн-энциклопедия рано или поздно превратится в «сумму всех человеческих знаний» (Mamadouh, 2020), о чем мечтали многие мыслители прошлых эпох.

Таким образом, «Википедия» снискала репутацию самой эффективной веб-платформы, нацеленной на производство, экспансию и получение структурированных знаний. Однако специфика онлайн-деятельности и личностные особенности создателей Википедии остаются до сих пор малоизученными (Брызгалин и др., 2019, 2020).

То же самое можно сказать и о другой группе просвещающих е-волонтеров, а именно об участниках интернет-проекта с массовой аудиторией «Ответы», которые отвечают на заданные интернет-пользователями вопросы. Запуская данный веб-сервис в 2006 г., разработчики планировали сделать из него «крупнейшую базу знаний» в формате социальной сети, где можно публиковать ответы на вопросы и запускать опросы, комментировать их и оценивать, делиться ими и рекомендовать, голосовать за них, выбирать лучшие и жаловаться на «плохие», искать нужные, подписываться на отдельные из них, следить за активностью интересных и пр.

Онлайн-деятельность всех пользователей «Ответов»² и «Википедии» регламентирована громоздким кодексом правил онлайн-поведения, при этом

¹ Технология «вики» была изобретена американским программистом У. Каннингемом в 1995 г. Название происходит от гавайского слова *wiki*, что означает «быстро», олицетворяя этим скорость достижения результата при использовании данной технологии, позволяющей любому желающему при наличии у него минимальной технической квалификации не просто пассивно читать уже готовые тексты на сайте, но и вносить изменения (исправления, дополнения) в их содержание, то есть участвовать в информационном наполнении и формировать тем самым так называемые свободные произведения культуры

² Подробнее см.: Mail Помощь. URL: <https://help.mail.ru/otvety-help/codex> (дата обращения: 18.06.2022).

среди википедистов и «отвечающих»/«ответчиков» (как они сами себя неформально идентифицируют) может быть выделено узловое «ядро» наиболее продуктивных участников³: считается, что именно они обеспечивают достаточно высокое качество знаний. Анализ структуры просветителей в онлайн-сообществах подобного рода подтверждает существование ядра, или «костяка», экспертов (Saxena, Reddy, 2022).

Столь массовый и одновременно сложный опыт краудсорсинговых по своей сути процессов заслуживает пристального внимания со стороны специалистов в области психологии. Хотя в фундаментальные исследования «Википедии» как многомерной системы вовлечены специалисты самых разнообразных научных дисциплин (информатики, математики, педагогики, философии, социологии, культурологии, лингвистики, политологии и др.), в этом исследовательском направлении голос психологов (особенно отечественных) почти не слышен. Сообщество же веб-службы «Ответы» и вовсе, насколько нам известно, еще не подвергалось изучению.

Одна из интереснейших исследовательских граней связана даже не столько с поиском побудительных причин вносить свой вклад⁴ в такого рода просвещающие проекты, сколько с личностными механизмами, подталкивающими людей принимать долгосрочное и энергозатратное участие в данной онлайн-деятельности на общественных началах. Так, недавние литературные обзоры показали, что активность просвещающих киберволонтеров берет свое начало из разнообразных потребностно-мотивационных вариаций внутренней и внешнестимулируемой направленностей (Брызгалин и др., 2019, с. 26–28; The handbook..., 2021).

Тем не менее для полноценного понимания движущих сил участия в такой онлайн-деятельности останавливаться исключительно на потребностно-мотивационной сфере кажется недостаточным: необходимо проявлять интерес и к более глубинным уровням личности, а именно ценностному и смысловому, так как ценности/ценностные ориентации и смыслы оказывают существенное влияние на поведение отдельной личности и/или конкретной социальной общности (Брызгалин, 2022).

В данной статье, состоящей из двух взаимодополняющих частей, рассматривается ценностно-ориентационная личностная плоскость просвещающих е-волонтеров на примере авторов «Википедии» и участников «Ответов». Ранее проводился только качественный анализ ценностных ориентаций (ЦО) википедистов, который позволил выявить у них группу интернальных⁵ и

³ Далее относительно участников проекта «Ответы» мы будем периодически придерживаться названия «ВО-эксперты» (вопрос-ответные эксперты); это название не приравнивается к статусу «пользователей-экспертов» (то есть самых полезных участников) на «Ответях», а понимается в значении очень опытных е-волонтеров: к ним могут относиться как пользователи с высоким КПД, так и некоторые пользователи со статусом «Эксперт».

⁴ Под вкладом подразумеваются любые действия, направленные на развитие волонтерских проектов.

⁵ Интернальные ЦО: саморазвитие (самосовершенствование, самоутверждение, самореализация), реципрокность, тенденция к высокому качеству и систематизации знаний, удо-

группу экстернальных⁶ ценностных ориентаций (Брызгалин. Межкультурный., 2020b); количественные эмпирические исследования ценностного характера среди вышеобозначенных ПоВ еще не проводились.

Методы и материалы

Схема исследования. Авторитетный эксперт по вики-технологиям З. ван Дейк (van Dijk, 2021, с. 252–258) предлагает различать три потенциальных вики-измерения для научного анализа:

- 1) техническое измерение методами естественных наук определяет закономерности количественных показателей эксплуатации «Википедии»;
- 2) культурное измерение охватывает анализ википедического содержания;
- 3) личностно-социальное измерение касается индивидуальных и коллективных характеристик вики-участников.

Более отчетливо эти измерения можно представить (рис. 1), опираясь на концепции: 1) П. Вацлавика и его коллег, которые, взяв за основу наглядно-образную модель психики З. Фрейда в виде айсберга, перенесли ее в контекст межличностного взаимодействия (Вацлавик и др., 2000); 2) О. Гераманиса, выделяющего предметно-логический и психосоциальный фокусы групп (Гераманис, 2021):

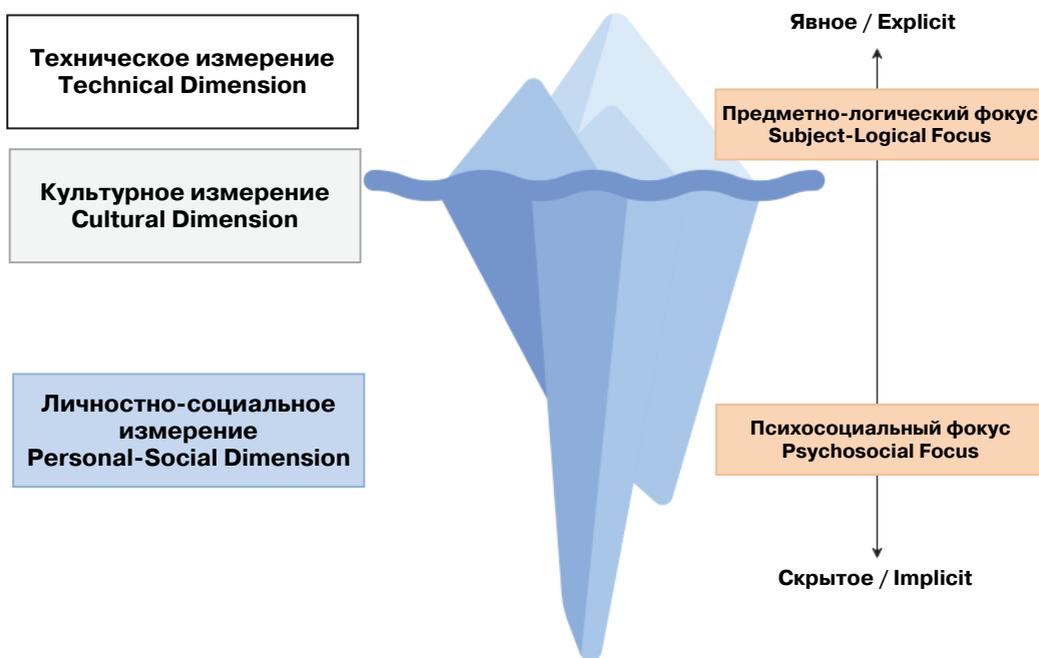


Рис. 1. Модель изучения просвещающих онлайн-волонтеров
Figure 1. Online education volunteer study model

вольствие от созидания, автономия, рекреация (хобби, развлечение), смыслонаполнение, сохранение личного наследия.

⁶ Экстернальные ЦО: сохранение и развитие культурного наследия/языкового сегмента, продвижение и популяризация «Википедии» (ее идеологии и принципов), низкие транзакционные издержки и удобство (привлекательность) системы, аффилиация, социальная идентичность, стремление к улучшению мира, наведение мостов между культурами и языками.

Исходя из представленной схемы, получается, что предметно-логический фокус технического и культурного измерений «Википедии» затрагивает лежащие на поверхности (изначально доступные, явные) данные, которые помогают в дальнейшем при их изучении выявить латентные (скрытые) сведения о каких-либо неизвестных явлениях. Зондирование психосоциального фокуса личностно-социального измерения, как правило, начинается с рассмотрения имплицитных аспектов, изначально заложенных в субстрате личности либо в групповой динамике.

Мы считаем, что предложенную схему исследования можно транспонировать и на другие просвещающие волонтерские онлайн-проекты, в том числе на онлайн-платформу «Ответы». Таким образом, для рассмотрения ценностно-ориентационных параметров википедистов и «отвечающих» следует поинтересоваться их корневым личностным уровнем, на котором базируется, в частности, ценностно-ориентационная сфера.

Гипотеза, цель и задачи. Для полноценного понимания детерминации онлайн-деятельности просвещающих е-волонтеров необходимо проанализировать их ценности и ценностные ориентации, которые выступают одними из центральных источников личностных интенций онлайн-производства и диффузии свободных знаний, расширяющих границы просвещения. При этом сложное строение аксиосферы личности требует не одностороннего, а многоаспектного анализа, с использованием батареи рядоположенных методик, применение которых обосновывает происхождение нескольких частей проведенного исследования.

Кроме того, для осуществления такого анализа представляется необходимым привлечь наиболее опытных киберволонтеров. Участие таковых позволит по возможности выявить целостную картину своеобразной «ценностной квинтэссенции», предположительно разделяемой и остальными участниками википедического и «отвечающего» интернет-сообществ.

В силу того, что поведение ПоВ и специфика их интернет-площадок одновременно в чем-то близки и разнятся между собой, то, соответственно, их ценностно-ориентационные характеристики могут оказаться как сходными, так и иметь специфические различия.

В связи с этим выдвигается следующая **гипотеза**: компетентные участники сообществ ядерных структур русскоязычной «Википедии» и проекта «Ответы» обладают схожей иерархией ценностей и ценностных ориентаций, задающих конкретные направления их просветительской онлайн-деятельности.

Ставится **цель**: установить структуру ценностей и ценностных ориентаций высококомпетентных представителей экспертного ядра авторов «Википедии» и участников «Ответов».

Определяются следующие **задачи**: 1) подвергнуть анализу своеобразие ценностно-ориентационного поля (аксиосферы) компетентных виртуальных волонтеров «Википедии» и «Ответов» на уровне индивидуальных различий; 2) провести анализ ценностных ориентаций опытных википедистов и ВО-экспертов на уровне сообществ.

Выборка. В первой части исследования (вторая будет опубликована отдельно) приняли участие:

1) авторы русскоязычной «Википедии» (N = 96) в возрасте от 18 до 70 лет (средний возраст M = 39,7; SD = 11,5) с ярко выраженным гендерным дисбалансом (так называемым гендерным разрывом⁷) в сторону мужчин (84 %), свойственным вики-сообществу⁸. Средняя продолжительность онлайн-деятельности википедистов в сфере написания и редактирования вики-статей – 9 лет;

2) виртуальные волонтеры (N = 47) сообщества веб-службы вопросов и ответов «Ответы» в возрасте от 16 до 79 лет (средний возраст M = 52; SD = 16), из которых мужчин 66 %, а женщин 34 %. Средняя продолжительность просветительской деятельности в формате ответов на вопросы – 8 лет.

Значительный возрастной разброс выборки объясняется отсутствием иерархического принципа функционирования в википедическом и «отвечающем» онлайн-сообществах, в «ядро» которых могут быть включены индивиды любой возрастной страты. Отсечение из выборки людей по возрастному признаку не представляется рациональным, поскольку «ядро» исследуемых е-волонтеров организовано как единое целое (то есть эмерджентно) и состоит из сравнительно небольшого количества человек.

Можно утверждать, что сформировавшиеся выборки репрезентативны, так как они извлекались исключительно из ядерных структур «Википедии» и «Ответов».

Способ привлечения к участию в исследовании. Процедура исследования предполагала заполнение методик, сконвертированных в онлайн-форму на специализированном сайте для проведения интернет-опросов Google Forms.

При содействии руководства российской некоммерческой организации «Викимедиа РУ», занимающейся поддержкой проектов «Викимедиа» на территории России, ссылки с приглашением участвовать в исследовании размещались на рабочем для опытных википедистов форуме, расположенном во внутренней структуре русскоязычного раздела «Википедии», а также в википедических Telegram-группах, Discord- и Skype-чатах.

По причине незаинтересованности компании VK (до 12 октября 2021 г. – Mail.ru Group) в содействии данному исследованию применен альтернативный метод набора испытуемых – скрейпинг/парсинг (сбор данных) электронных почтовых адресов рандомных (случайных) «ответчиков», извлекаемых из исходного кода страниц доменов Mail.ru⁹. Выявлялись ВО-волонтеры с высоким КПД (коэффициентом полезного действия не ниже 20 %)¹⁰,

⁷ При этом выраженной асимметрии между мужчинами и женщинами с точки зрения читательской аудитории «Википедии» не наблюдается

⁸ Помимо мужской и женской аудитории, среди википедистов и «ответчиков» также встречаются представители квир-сообщества (или ЛГБТ-сообщества), которые выражают возмущение и/или чувствуют себя ущемленными, когда они затрудняются принять участие в психологическом исследовании, например из-за того, что психодиагностические методики не адаптированы под их гендерквир (небинарный гендер)

⁹ В основном почтовые адреса с 2020–2021 гг. удавалось найти в исходном коде страниц профилей социальной сети «Мой мир», если участники веб-сервиса «Ответы» там были зарегистрированы.

¹⁰ В основу проекта «Ответы» заложена соревновательная модель: имеется механизм сложного грейдинга (рэнкинга) пользователей, учитывающий размер и качество их вклада (чем активнее и полезнее участник, тем выше его рейтинг/репутация. Ключевая метрика –

с периодической стабильностью отвечающие на вопросы из возможных 30 тематических категорий интернет-портала «Ответы» (плюс избранной категории «золотого фонда», то есть самых полезных вопросов/ответов), что свидетельствует об их заинтересованности в просвещающей кибер-деятельности. В результате было собрано 1067 e-mail'ов, на которые отправлялись ненавязчивые рассылки, содержащие просьбу принять участие в прохождении психодиагностических онлайн-методик.

Участие википедистов и «ответчиков» было бесплатным, анонимным и подразумевало использование полученных данных исключительно в статистических целях, о чем каждый из респондентов был проинформирован.

Методики. Для решения поставленных задач использовалась методика Ш. Шварца для изучения ценностей в адаптации В.Н. Карандашева: она предназначена для измерения значимости десяти общечеловеческих (универсальных) ценностей личности как руководящих (или наоборот) принципов жизни на уровнях нормативных идеалов (первая часть методики – опросник ценностей Шварца, Schwartz Value Survey, SVS) и индивидуальных приоритетов (вторая часть методики – портретный опросник ценностей, Portrait Values Questionnaire, PVQ) (единицами анализа являются индивиды) (Карандашев, 2004), а также семи ценностных ориентаций культуры, позволяющих составить ценностные профили исследуемых сообществ (Карандашев, 2009) (единицами анализа являются группы).

В содержательную основу методики заложена концепция М. Рокича о системе терминальных ценностей, касающихся целей индивидуального существования, и инструментальных ценностей, связанных с образом действий и достижения целей, а также теоретические построения организационно-динамических отношений (конфликтности и совместимости) мотивационно-дистинктивных ценностных типов Ш. Шварца, которые упорядочиваются в две биполярные оси измерения личностных метаценностей кругового континуума (так называемого циркумплекса): 1) *открытость изменениям*, включающую ценности самостоятельности и стимуляции, в противоположность *консерватизму* (сохранению), охватывающему ценности безопасности, конформности, традиций; 2) *самовозвышение* (самоутверждение), заключающее ценности власти и достижений, в противовес *самотрансцендентности* (самопреодолению), вбирающей ценности универсализма и доброты. Ценность гедонизма включает элементы как открытости к изменениям, так и самовозвышения. Добавляются также три оси измерения ценностных ориентаций культуры: 1) *автономия – включенность*; 2) *равенство – иерархия*; 3) *гармония – овладение* (под ценностной ориентацией в этом контексте понимается групповая направленность на реализацию тех или иных ценностей (Брызгалин, 2022, с. 49), тогда как культура – культурные идеалы, которые

КПД – это отношение лучших ответов к общему их числу (лучший ответ выбирается автором вопроса или по результатам голосования)). За вопросы и нарушение правил система вычитает баллы. С достижением определенного числа баллов пользователю присваивается новый статус/уровень (от «Новичка» до «Высшего разума»), расширяющий число функциональных возможностей (подробнее см.: Mail Помощь. URL: <https://help.mail.ru/otvety-help/others> (дата обращения: 18.06.2022)).

свойственны большой социальной общности, наделенной своими специфическими ценностно-ориентационными особенностями (паттернами), влияющими на то, как именно в ней будут инвестироваться социальные ресурсы (Брызгалин, 2022, с. 84–86; Карандашев, 2014, с. 10–13). Для наглядности измерения ценностей и ценностных ориентаций по Ш. Шварцу показаны на рис. 2.

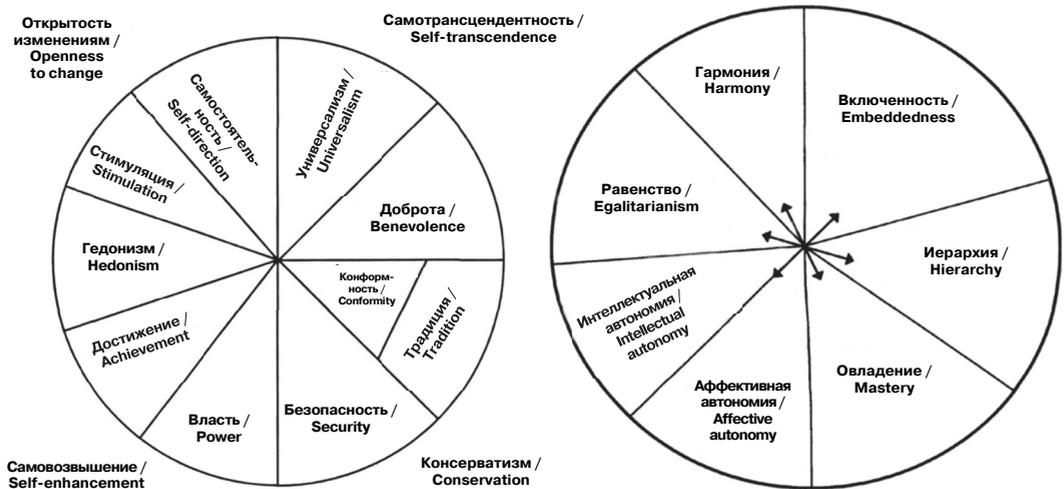


Рис. 2. Измерения ценностей (*слева*) и ценностных ориентаций (*справа*) по Ш. Шварцу
Figure 2. Dimensions of values (*left*) and value orientations (*right*) according to Sh. Schwartz

Первая часть методики Ш. Шварца позволяет изучать структуру ценностей на уровне идеальных убеждений (нормативных идеалов) в отношении жизненных принципов поведения (желаемых поступков), которые, оказывая сильное влияние на личность в целом, не всегда проявляются в реальных поведенческих актах по различным причинам: из-за стесненности возможностей, группового давления, соблюдения правил, следования навязанным в результате социализации бихевиоральным образцам и др.

Вторая часть методики раскрывает ценностные ориентации на уровне индивидуальных приоритетов, которые наиболее часто воплощаются в конкретных социальных действиях. Тем самым полученные результаты по двум частям методик могут не совпадать между собой.

Концептуальная обоснованность и эмпирическая кросс-культурная валидность опросников Ш. Шварца опирается на анализ и обобщение результатов исследований, проведенных в странах, где живет более 75 % населения мира: методика включает ценности, которые признаются в большинстве мировых культур (Schwartz, 2011, 2012, 2021).

Чтобы не оперировать «сырыми» данными, для проведения статистического анализа проведена разработанная Ш. Шварцем и его коллегами процедура коррекции показателей. Данная процедура (центрирование, или «ипсатизация» (Rudnev, 2021)) выполняется для «очистки» от субъективной тенденциозности (склонности) респондентов (с их индивидуальными различиями, личными предпочтениями, персональными способами/стилями) в ис-

пользовании шкалы ответов: абсолютные показатели, абдуцирующие (отклоняющие) тот факт, что ценности функционируют как система, переводятся в показатели относительной значимости (ОЗ), отражающие содержательную сущность ценностей индивида(ов) относительно друг друга (Карандашев, 2014).

Статистическая обработка данных проводилась средствами табличного процессора LibreOffice Calc и программного обеспечения IBM SPSS Statistics 26.

Результаты и обсуждение

Личностные ценности на уровне индивидуальных различий. После вычисления средних баллов для каждого типа ценностей устанавливалось их ранговое соотношение: 1 ранг присваивался ценности, имеющей наиболее высокие показатели среднего балла и относительной значимости, а 10-ой (последней) – самые низкие. При этом ранги «дробились» по уровню ценностной важности, обозначая от 1 до 3 – высокую значимость, от 4 до 6 – среднюю значимость, а от 7 до 10 – низкую значимость соответствующих ценностей. Результаты исследования представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1 / Table 1

Результаты исследования ценностей википедистов и ВО-экспертов по Ш. Шварцу (на уровне нормативных идеалов) / The results of the study of the values of the Wikipedians and Q&A-Experts according to Sh. Schwartz (at the level of normative ideals)

Ценности на уровне нормативных идеалов / Values at the level of normative ideals							
Википедисты / Wikipedians, N = 96				ВО-эксперты / Q&A-experts, N = 47			
Ранг / Rank	Тип ценности / Type of value	ОЗ / RI	М	Ранг / Rank	Тип ценности / Type of value	ОЗ / RI	М
1	Самостоятельность / Self-direction	1,34	5,07	1	Безопасность / Security	1	5,14
2	Доброта / Benevolence	0,58	4,31	2	Самостоятельность / Self-Direction	0,71	4,86
3	Гедонизм / Hedonism	0,35	4,09	3	Доброта / Benevolence	0,36	4,51
4	Достижения / Achievement	0,15	3,89	4	Универсализм / Universalism	0,15	4,3
5	Универсализм / Universalism	0,06	3,795	5	Конформность / Conformity	-0,06	4,09
6	Безопасность / Security	0,05	3,789	6	Достижения / Achievement	-0,22	3,93
7	Конформность / Conformity	-0,52	3,22	7	Гедонизм / Hedonism	-0,59	3,62
8	Традиции / Tradition	-0,97	2,77	8	Традиции / Tradition	-1	3,14
9	Стимуляция / Stimulation	-0,99	2,75	9	Власть / Power	-1,38	2,77
10	Власть / Power	-1,51	2,22	10	Стимуляция / Stimulation	-1,50	2,65

Примечание: ОЗ – относительная значимость; М – средний балл.
Note: RI – relative importance; M – mean score.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты исследования ценностей википедистов и ВО-экспертов по Ш. Шварцу
(на уровне индивидуальных приоритетов) /
The results of the study of the values of the Wikipedians and Q&A-Experts
according to Schwartz (at the level of individual differences)**

Ценности на уровне индивидуальных приоритетов / Values at the level of individual priorities							
Ранг / Rank	Тип ценности / Type of value	ОЗ / RI	М	Ранг / Rank	Тип ценности / Type of value	ОЗ / RI	М
1	Самостоятельность / Self-Direction	1,14	2,81	1	Самостоятельность / Self-Direction	0,96	2,57
2	Гедонизм / Hedonism	0,42	2,09	2	Универсализм / Universalism	0,443	2,053
3	Достижения / Achievement	0,17	1,84	3	Безопасность / Security	0,437	2,047
4	Универсализм / Universalism	0,1	1,77	4	Доброта / Benevolence	0,15	1,76
5	Доброта / Benevolence	-0,01	1,66	5	Конформность / Conformity	0,06	1,67
6	Безопасность / Security	-0,03	1,64	6	Гедонизм / Hedonism	-0,27	1,34
7	Конформность / Conformity	-0,22	1,45	7	Традиции / Tradition	-0,41	1,2
8	Стимуляция / Stimulation	-0,39	1,28	8	Достижения / Achievement	-0,54	1,07
9	Власть / Power	-0,7	0,97	9	Стимуляция / Stimulation	-0,69	0,92
10	Традиции / Tradition	-0,72	0,95	10	Власть / Power	-0,97	0,64

Примечание: ОЗ – относительная значимость; М – средний балл.
Note: RI – relative importance; M – mean score.

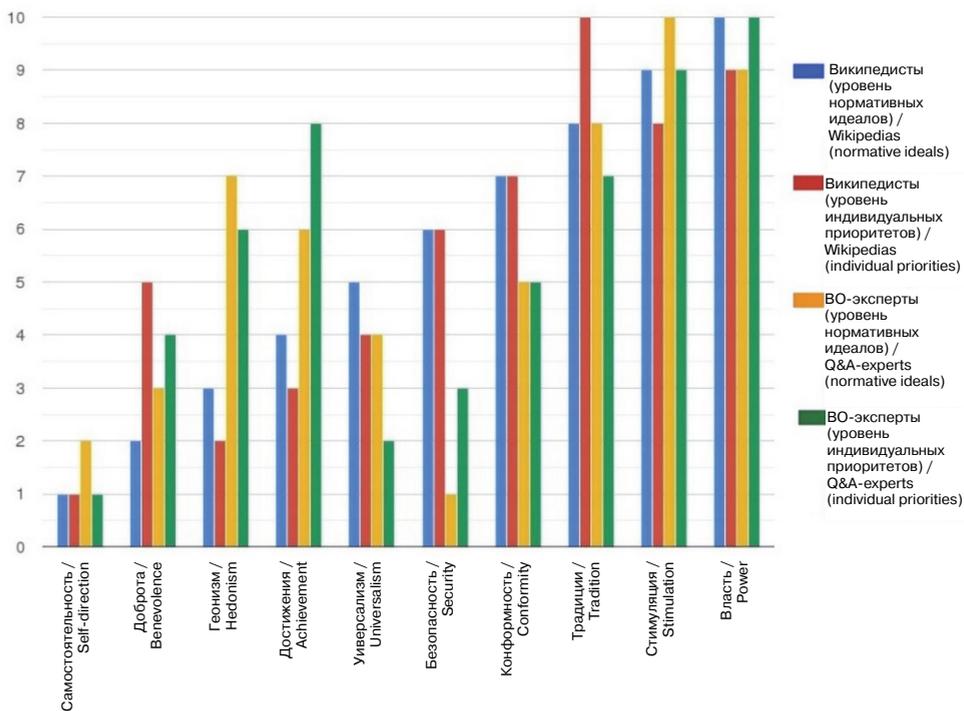


Рис. 3. Сравнительная диаграмма рангов ценностей авторов «Википедии» и участников «Ответов»
Figure 3. Comparative chart of value ranks of the Wikipedia authors and Q&A-experts

Проведена грань между ценностями, дифференцированными википедистами и ВО-экспертами, сразу на двух уровнях (результаты представлены на рис. 3; в тексте в скобках указаны ранги значимости и величины статистической значимости из табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Уровни значимости различий по ценностям википедистов и ВО-экспертов /
Significance levels of differences in the values of the Wikipedians and Q&A-experts**

Шкала / Scale	t-критерий Стьюдента / Student's t-test, p	
	Нормативные идеалы / Normative ideals	Индивидуальные приоритеты / Individual priorities
Самостоятельность / Self-direction	0,002	0,263
Доброта / Benevolence	0,255	0,269
Гедонизм / Hedonism	0,014	0,007
Достижения / Achievement	0,057	0,001
Универсализм / Universalism	0,571	0,031
Безопасность / Security	0,000	0,002
Конформность / Conformity	0,070	0,081
Традиции / Tradition	0,875	0,730
Стимуляция / Stimulation	0,113	0,100
Власть / Power	0,569	0,203

Далее мы описываем результаты по каждой шкале, сопоставляя ценностные уровни по нормативным идеалам (опросник ценностей Шварца) и по индивидуальным приоритетам (портретный опросник ценностей).

Самостоятельность – одна из высших ценностей для авторов «Википедии» (1 ранг сразу на двух уровнях) и участников «Ответов» (2/1), сущность которой сводится к свободе мышления (плодотворному развитию собственных идей) и выбора способов действия; при этом крайне значимо удовлетворение потребностей в самоуправлении и автономности (независимости), с чем ПоВ успешно справляются, но имеют расходящиеся представления о претворении данной ценности в жизнь вследствие разнородных форм производства знаний, на что указывает достоверное различие между ними на уровне нормативных идеалов.

В нашем исследовании, как и во многих других, установлено, что в одноранговых/пиринговых (децентрализованных) и самоорганизующихся интернет-сообществах, к коим относятся, в частности, википедическое и «отвечающее», преобладает недирективная паритетная социальная культура кооперативного/командного/соавторского открытого сотрудничества, при которой каждый делает только то, что (и как) пожелает, и которая становится полностью дисфункциональной, если в ней возникают какие-либо препоны для реализации полноценной самодетерминации, ответственной за самостоятельность личности (Haider, Sundin, 2021). Таким образом, просматривается некая взаимосвязанная дуалистичность: добровольцы по собственному выбору вступают в сообщество «Википедии» и «Ответов», чтобы проявить самостоятельность, без приемлемых условий для которой их существование было бы сильно затруднено.

Доброта – очень важный для википедистов (2/5) и «ответчиков» (3/4) просоциальный тип ценностей, объясняемый волеизъявлениями к доброжелательности, направленной на позитивное взаимодействие с людьми, конструктивная атмосфера для которых складывается посредством объективизации собственной полезности, лояльности, снисходительности, честности, ответственности, дружбы, заботы, зрелой любви и т. д. Все это во многом обеспечивает процветание референтной для респондентов группы, так как волонтерство трудно организовать и сохранить без искреннего выражения чувства доброты. Исключение представляет только малораспространенное в «Википедии» и «Ответях» помогающее поведение, или «псевдоальтруизм», исключаящее какие-либо жертвы собственным интересам, в отличие от просоциального поведения, мотивированного искренним альтруизмом (Valsala, Menon, 2019).

Можно предположить, что реализация доброты выстраивается ниже желая действительно проявить ее из-за того, что в российском обществе порой зазорно демонстративно выказывать свои благожелательные чувства другим людям; поэтому проявление доброты в плане виртуального волонтерства, зачастую скрытого под ненастоящим именем (никнеймом), является более приемлемым.

Гедонизм, включающий наслаждения и чувственные удовольствия, является для вики-волонтеров ценностью высокого значения и исполнения (3/2), в то время как для ВО-добровольцев она несущественна (7/6). Поскольку выборки не выровнены по возрасту, то в этом случае точные причины различий на двух уровнях данной шкалы остаются недостаточно ясными. Поскольку экспертное ядро википедистов по большей части моложе экспертного ядра участников «Ответов», может статься, что в силу возраста они должны чаще тяготеть к различным наслаждениям, но это требует дальнейших исследований.

Достижения – влекущая социальное одобрение ценность личного успеха, достигнутого путем проявления высокой квалификации, оказалась для авторов «Википедии» востребованной и благополучно реализуемой (4/3), однако киберволонтерам «Ответов» не хотелось бы добиваться большего, чем они уже смогли достичь в жизни (6/8).

Это может означать, что если достиженческий результат в «Википедии» всегда обусловлен переработкой чужого опыта для составления энциклопедических статей, то в «Ответях» он скорее заключается в том, чтобы обмениваться с другими уже аккумулированным личным опытом. Иначе говоря, если википедисты готовы авторствовать даже в тех областях, в которых они поначалу не разбирались, но путем тщательного изучения материала набираются достаточного опыта для творческого вклада, то ВО-волонтеры с высокой долей вероятности предпочитают отвечать на те вопросы, ответ на которые им уже известен либо они знают, где его с легкостью могут найти (то есть сразу делятся опытом).

Универсализм – ценность понимания, терпимости и защиты благополучия всех людей и природы – авторы «Википедии» ставят на ступень среднего уровня значимости и реализованности (5/4), в то время как участники

«Ответов» в отличие от них расценивают себя в этом смысле в достаточной мере преисполненными (4/2).

Универсализм сродни так называемому воззрению «улучшения мира» посредством продвижения в него структурированных знаний, которое впервые было выявлено у немецкоязычных википедистов Р. Йоргенсенем (Jorgensen, 2013, p. 194), что в более конкретизированной форме оказалось одной из универсальных ценностных ориентаций, присущей для немалого количества членов википедического сообщества (Брызгалин. Межкультурный..., 2020b, с. 13), выполняющего в онлайн-энциклопедии функцию информационного энвайронментализма (экологизма), защищая от переизбыточного информационного «мусора» (Брызгалин. Википедия..., 2020a). В то же время довольно проблематично объяснить происхождение столь высокого уровня универсализма в результативном поведении ВО-экспертов, поэтому не исключено, что они расценивают как своеобразное бихевиоральное подкрепление тот факт, что генерированные ими ответы помогают реально большому числу людей: действительно, соответствующей информацией может воспользоваться в любой момент каждый интернет-пользователь¹¹.

Безопасность (по Ш. Шварцу) – данный тип ценности обобщает сразу два аспекта – групповой и индивидуальный, так как в коллективной безопасности прослеживается и цель самобезопасности. Авторы «Википедии» определяют данную ценность крайней в среднем уровне значимости (6/6), однако для участников «Ответов» этот тип ценности обладает преимущественным значением (1/3): они считают, что уже живут в защищенном, гармоничном и стабильном обществе, где присутствует социальный порядок, оберегающий их самих и близкое окружение.

Для википедистов же идеальным стилем управления представляется адхократия (Matei, Britt, 2017) (реже называемое эдхократия), по модели которой устроена «Википедия»: в википедических рамках они чувствуют себя в сохранности, поэтому готовы экстраполировать этот порядок на реальное общество, невзирая на то, что оно сильно удалено от этого идеала.

Конформность как признание важности сдерживания и предотвращения действий, склонностей и побуждений, не соответствующих социальным ожиданиям, законам, формальным обязательствам и т. д., равно как избегание причинения вреда или огорчения другим людям либо негативных социальных последствий (имеется в виду самоконтроль, послушание, самодисциплина, вежливость, уважение и др.), участники «Википедии» считают малоценной ценностью (7/7), а цифровые волонтеры «Ответов» относят ее к среднему уровню (5/5).

Мы полагаем, что своеобразный антиконформизм как готовность защищать свои личные взгляды, часто противоречащие устоявшимся социальным нормам, по которым живет большинство индивидов в обществе, заметнее выражен в желании и поведении у википедистов, поскольку их онлайн-деятельность поддерживается «философией» свободы информации, разрабо-

¹¹ К слову сказать, сайт «Ответы» полнообъемно индексируется поисковыми системами, вроде Google, Яндекс и др., поэтому при наборе определенного поискового запроса на него весьма часто выдаются ссылки с ответами на определенные запросы.

танной ими совместно в ходе консенсусных дискуссий и ставшей для них своего рода образом жизни (Spaeth, Niederhöfer, 2021, p. 130). Именно поэтому они готовы ее всячески оберегать, отстаивать и бороться за ее существование, тогда как ВО-эксперты не столь усердно ратуют за создание концептуальных положений для своего онлайн-сообщества, предпочитая ограничиваться лишь теми правилами, которые определяются администрацией проекта «Ответов».

Ценности *традиций, стимуляции и власти* википедисты и «отвечающие» обоюдно фиксируют как несущественные в их жизни.

Участники сообществ «Википедии» (8/10) и «Ответов» (8/7) лишены интереса к уважению и ответственности, а также следованию существующим в культуре традициям, обычаям, верованиям, нормам, ритуалам и пр., которые конденсируются в опыте имперсональных социальных групп и становятся символом их прочной коллективной солидарности (сюда относится смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность).

Авторы «Википедии» (9/8) и пользователи «Ответов» (10/9) также не нуждаются в избыточном жизненном разнообразии, новизне, переменах и глубоких переживаниях, связанных с ними (например, возбуждении, волнении) для поддержания оптимального уровня активности (то есть ценности стимуляции). Это показывает, что многое из того, чем википедисты и «ответчики» занимаются, вполне устраивает их и по факту своей значимости требует прочной стабильности.

Помимо этого, вики-участники (10/9) и е-волонтеры «Ответов» (9/10) предельно отрицательно относятся к любым попыткам получать, удерживать и/или демонстрировать свою власть в рамках социальной системы: они негативно относятся к явлениям доминантности – подчиненности, превосходства над людьми и ресурсами, назначения вертикальных социальных статусов, престижа, богатства, авторитетности, сохранения общественного имиджа, публичного признания, славы и пр.

Обобщая выводы по низшим ценностям традиций и власти, можно заключить, что «социальные машины» (википедическая и «отвечающая»), построенные по образцам антииерархичного (само)управления (Smart et al., 2021), склоняют людей к принятию ценностей, которые идут вразрез с любыми проявлениями каких-либо властных элементов, предпочитая им равные социальные отношения.

Таким образом, википедисты отдают предпочтение метаценностям открытости изменениям, которые устремляют к поиску нового опыта и свежих идей, подчеркивая независимость мысли и действий, а также самотрансцендентности, акцентированной на преодоление личных интересов ради благополучия других, причем последнюю они гораздо больше желают, нежели у них получается ее исполнить во всей потребной полноте, поскольку охватить абсолютно все знания им пока что не под силу (рис. 4).

В то же время участники «Ответов» также тяготеют к самотрансцендентности, но пребывают в таком состоянии, словно их «сохранение», то есть внутреннее сопротивление изменениям при осторожном выборе самоограничения и порядка в своей жизни, нивелирует личностный тренд откры-

тости изменениям (так как получаются нулевые показатели при суммарном подсчете этих метаценностей). Это может объясняться тем, что, как бы ВО-эксперты ни желали оставаться «консервативными» (то есть просто делиться опытом), они не могут всегда оставаться «информационно-ригидными», задерживаясь на одном и том же уровне личностного развития в контексте просветительской онлайн-деятельности.

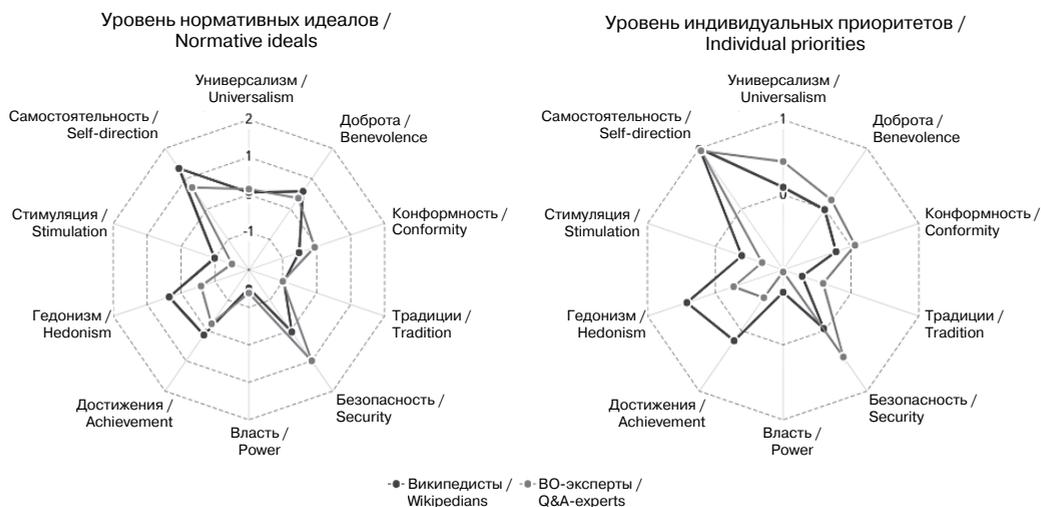


Рис. 4. Радиальные ценностные циркумплексы википедистов и ВО-экспертов с тенденцией к метаценностям
Figure 4. Radial value circumplexes of the Wikipedians and Q&A-experts with a tendency to meta-values

Ценностные ориентации на уровне сообществ. Выявлены также ценностные ориентации культуры википедического и «отвечающего» онлайн-сообществ. Теоретическим постулатом для этой части методики стал анализ Ш. Шварцем ведущих проблем, с которыми люди сталкиваются в процессе своей жизнедеятельности, и типичных способов их решения. Результаты анализа сведены в табл. 4.

Сравним показатели соответствующих ценностных ориентаций между выборками по противопоставленным друг другу осям их измерения, представив также в табл. 5 статистические различия по всем шкалам этой части методики.

1. Автономия – включенность. Википедисты и «ответчики» признают интеллектуальную автономию особо важной ценностной ориентацией на том основании, что их просоциальная кибердеятельность в наибольшей мере выстраивается на ментальном уровне, который обращен на выполнение неоднородных просвещающих задач, что констатирует значимое различие по этой шкале: они самостоятельно следуют собственным устремлениям, открыты новым, но разным идеям, по-своему любознательны и креативны. Аффективный вид автономии, то есть предпочтение увлекательной жизни, переживаний позитивных чувств и удовольствий, авторы «Википедии» относят к числу средних по значимости ЦО, тогда как участники «Ответов» почти не признают это важным. Вместе с тем для ВО-волонтеров, в отличие от вики-добровольцев, важна ценностная ориентация включенности, очер-

чивающая психологическую природу рубежа между индивидом и группой, что стало для участников «Ответов» взаимопроникающим: они легко совмещают интеллектуальную автономию с проявлением насыщенной социализированности, то есть соблюдают баланс между поддержанием коллективной жизни и обособлением от нее. Википедисты же гораздо более замкнуты на себе: строго партикуляризируя личностные границы, они чаще находят целесообразность в уединенной реализации собственной уникальности.

Таблица 4 / Table 4

**Результаты исследования ценностных ориентаций википедистов
и ВО-экспертов по Ш. Шварцу (на уровне сообществ) /
The results of the study of the value orientations of the Wikipedians and Q&A-experts
according to Sh. Schwartz (at the community level)**

Ценностные ориентации культуры / Cultural value orientations					
Википедисты / Wikipedians, N3 = 53			ВО-эксперты / Q&A-experts, N2 = 47		
Ранг / Rank	Тип ценности / Type of value	M	Ранг / Rank	Тип ценности / Type of value	M
1	Интеллектуальная автономия / Intellectual autonomy	5,39	1	Равенство / Egalitarianism	4,57
2	Равенство / Egalitarianism	4,62	2	Интеллектуальная автономия / Intellectual autonomy	4,5
3	Овладение / Mastery	4,07	3	Включенность / Embeddedness	3,922
4	Аффективная автономия / Affective autonomy	3,92	4	Гармония / Harmony	3,917
5	Гармония / Harmony	3,42	5	Овладение / Mastery	3,79
6	Включенность / Embeddedness	3,38	6	Аффективная автономия / Affective autonomy	3,17
7	Иерархия / Hierarchy	2,63	7	Иерархия / Hierarchy	2,58

Примечание: M – средний балл (с поправками).
Note: M – mean score (ipsatized).

Таблица 5 / Table 5

**Уровни значимости различий по ценностным ориентациям
авторов «Википедии» и участников «Ответов» /
Significance levels of differences in the value orientations
of the Wikipedia authors and Q&A-Experts**

Шкала / Scale	t-критерий Стьюдента / Student's t-test, p
Интеллектуальная автономия / Intellectual autonomy	0,000
Равенство / Egalitarianism	0,858
Овладение / Mastery	0,211
Аффективная автономия / Affective autonomy	0,013
Гармония / Harmony	0,156
Включенность / Embeddedness	0,053
Иерархия / Hierarchy	0,835

2. Равенство – иерархия. Добровольцы «Википедии» и «Ответов», как уже указывалось, определяют равенство одной из приоритетнейших ценностных ориентаций. Они убеждены, что люди должны быть равноправны-

ми; в таком качестве с ними можно и нужно сотрудничать, опираясь на кредо о социальной справедливости, честности, склонности к помощи, лояльности, заботливости и т. д.

Одновременно с этим википедисты и ВО-эксперты всемерно отторгают любую межличностную иерархию как субординационную систему предписанных ролей с наложенными обязанностями и подотчетным поведением, не считая, что неэквивалентное распределение власти и ресурсов логично и разумно для любого социума.

3. Гармония – овладение. Между онлайн-сообществами «Википедии» и «Ответов» наблюдается плавный невнушительный перекрест ЦО гармонии и овладения (сочетание ценностных ориентаций, направленных на регуляцию отношений с миром природы и социальным миром) с переходом от среднего слоя к низшему по значимости. Так, «ответчики» нацелены быть в ладу с другими людьми и физическим окружением, ценить мир и согласие в обществе и природе, принимать мир таким, каков он есть, а не изменять, не эксплуатировать его, не управлять им; виртуальным волонтерам «Ответов» также не безразличны ценности мира, его красоты, единства с природой, защиты окружающей среды.

Однако среди википедистов в этом секторе наблюдается ценностная коллизия, поскольку на индивидуальном уровне изоморфную вышеупомянутую ценность универсализма они указывают более значимой, нежели гармония, облекая на уровне сообщества противоположную ЦО – овладение, через которую приветствуется активное самоутверждение (например, через выражение своей значимости, смелости), адресованное на осваивание и изменение ресурсов (в их случае информационных) для достижения групповых просвещающих целей. У авторов «Википедии» данная ценностная ориентация может быть высока, потому что они ориентируются на прогресс и представляются весьма прагматичными: они полагают, что проблемы могут быть решены, только если для этого будет приложена масса усилий.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, позволив установить как многочисленные подобия, так и некоторые тонкие расхождения в ценностной структуре членов просвещающих онлайн-сообществ википедистов и ВО-экспертов.

Заключение

Ценностно-ориентационная организация авторов «Википедии» и участников проекта «Ответы» выглядит достаточно гомогенно (что в отношении коллабораций О. Гераманис именуется общностью (Гераманис, 2021)), но все же имеет ряд существенных статистически достоверных различий по отдельным параметрам.

Прежде всего вики- и ВО-добровольцы стремятся к полноценной самодетерминации в значимой для них кибердеятельности просвещения, однако имеют разноплановое представление по форме ее исполнения, так как в «Википедии» и «Ответях» развернуты различные просвещающие принципы.

Википедисты и «ответчики» считают, что посредством своей просвещающей онлайн-деятельности они выражают свою доброту другим людям, помогая удовлетворять их информационные потребности. Таким образом,

авторы «Википедии» и участники «Ответов» в отличающихся друг от друга (в том числе по своей сложности) коллаборационных форматах стараются с помощью знаний улучшить мир, к которому они относятся со всей любовью и бережливостью, причем вторые допускают, что занимаются этим достаточно успешно.

Вики-волонтеры также по роду своей онлайн-деятельности направлены к большим достижениям, накапливая, перерабатывая и структурируя в «Википедии» (как третичном источнике информации) чужой опыт, тогда как ВО-эксперты считают, что они уже накопили достаточное количество опыта и теперь его стоит разделить с другими.

Устройство идеального мира составители «Википедии» усматривают в свободе, гармонии, равноправии, демократичности, где не будет ограничений для их инициативности, а также безопасности и защищенности при относительной стабильности, при которой не предвидятся кардинальные новшества и преобразования, тогда как «отвечающие» чаще считают, что уже живут в такой действительности.

Наряду с этим и те, и другие ПоВ практически полностью совпадают в том, что самыми низшими для них являются такие личностные устремления, которые обеспечивают человека властью и влиянием, формируют общественную иерархию, сдерживают индивида в поступках и т. п.

Вместе с тем авторы «Википедии» больше, чем «ответчики», увлечены наслаждениями и удовольствиями, проявляя в этом плане разумную умеренность, но придают меньшее значение привязанности к людям, чем участники «Ответов».

Таким образом, общая картина метаценностей демонстрирует, что википедисты и ВО-эксперты, применяя самотрансцендентность, преследуют эксклюзивные (альтруистические) ценности, которые К. Шатене (Шатене, 2021, с. 52) противопоставляет «эксклюзивным» ценностям, которые могут вовлекаться в корыстных целях для личной выгоды, «исключая» благо других. Кроме этого, ПоВ (особенно википедисты) должны (или даже порой вынуждены) быть информационно гибкими (пластичными), реализуя интеллектуальную автономию через «овладение» информационными ресурсами, ибо в ином случае ценная для них онлайн-деятельность просвещения не будет достаточно производительной и плодотворной.

Практическая значимость исследования. Психологический анализ ценностно-ориентационной сферы просвещающих онлайн-волонтеров способен помочь не только оптимизировать их трудовую деятельность, повысив производительность, но и экстраполировать выявленные механизмы на массу других незамотивированных людей (например, изначально только потребителей знаний). На практике все это может усилить стимуляцию и повысить консолидацию членов информационного общества в достижении максимально возможного результата в обобщении и распространении знаний как одной из высшей ценности человечества.

Ограничения и будущие исследования. Проведенное эмпирическое исследование по методике Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева является недостаточным для всеобъемлющего психологического анализа такой глубокой структуры психики личности, как ценностно-ориентационная сфера.

Поэтому во второй части исследования (будет опубликовано в дальнейшем) выполнено сопоставление полученных результатов с другой версией данной методики в адаптации Т.П. Бутенко, Д.С. Седовой и А.С. Липатовой (Шварц и др., 2012; Schwartz, Butenko, 2014), которая не исключает, а скорее взаимодополняет универсальные ценности и ценностные ориентации, исходно выделенные Ш. Шварцем в его первоначальных методиках SVS и PVQ (Шатене, 2021, с. 31; Schwartz, 2021). Кроме того, чтобы расширить представления о ценностном измерении виртуальных просвещающих волонтеров «Википедии» и «Ответов», необходимо обратиться к другим психодиагностическим инструментам: такой исследовательский подход, как кажется, обеспечит более высокую валидность и надежность полученных результатов.

Список литературы

- Брызгалин Е.А. Википедия сквозь призму информационного энвайронментализма // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / отв. ред. В.И. Панов. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020. С. 435–438. <http://doi.org/10.24411/9999-044A-2020-00100>
- Брызгалин Е.А. Ключевые положения о личностных ценностях и смыслах (по материалам отечественных и зарубежных научных источников) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 2. С. 46–66. <http://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-2-46-66>
- Брызгалин Е.А. Межкультурный анализ ценностных ориентаций авторов Википедии // Национальный психологический журнал. 2020. Т. 1. № 1. С. 3–17. <http://doi.org/10.11621/npj.2020.0101>
- Брызгалин Е.А., Войскунский А.Е., Козловский С.А. Психологическая характеристика организационного поведения онлайн-волонтеров «Википедии»: теоретический обзор // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 2. С. 129–150.
- Брызгалин Е.А., Войскунский А.Е., Козловский С.А. Психологический анализ практического опыта разработки онлайн-энциклопедии «Википедия» // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 17–39. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/2>
- Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. / пер. с англ. А. Суворовой. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО Пресс, 2000. 320 с.
- Гераманис О. Групповая динамика и самоорганизация / науч. ред. М.И. Постниковой; пер. с нем. Н.А. Барановой, Ю.В. Нестерюк. М.: ФЛИНТА, 2021. 324 с.
- Карандашев В.Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 81–96.
- Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
- Карандашев В.Н. О некоторых методологических аспектах использования методики Шварца для исследования ценностей личности и культуры // Психологическая диагностика. 2014. № 1. С. 57–73.
- Шатене К. Психология ценностей / пер. с фр. Е.Т. Коноваловой. Харьков: Гуманитарный центр, 2021. 241 с.
- Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2012-2-43-70>

- Haider J., Sundin O.* Wikipedia and Wikis // The handbook of peer production / ed. by M. O'Neil, C. Pentzold, S. Toupin. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2021. Pp. 169–184. <https://doi.org/10.1002/9781119537151.ch13>
- Jorgensen R.F.* Framing the net. The Internet and human rights. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2013. 272 p. <https://doi.org/10.4337/9781782540809>
- Mamadouh V.* Wikipedia: mirror, microcosm, and motor of global linguistic diversity // Handbook of the changing world language map / ed. by S. Brunn, R. Kehrein. Cham: Springer, 2020. Pp. 3773–3799. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02438-3_200
- Matei S.A., Britt B.C.* Structural differentiation in social media: adhocracy, entropy, and the “1% effect.” Cham: Springer, 2017. 247 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64425-7>
- Rudnev M.* Caveats of non-ipsatization of basic values: a review of issues and a simulation study // Journal of Research in Personality. 2021. Vol. 93. 104118. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104118>
- Saxena A., Reddy H.* Users roles identification on online crowdsourced Q&A platforms and encyclopedias: a survey // Journal of Computational Social Science. 2022. Vol. 5. No 1. Pp. 285–317. <https://doi.org/10.1007/s42001-021-00125-9>
- Schwartz S.H.* A repository of Schwartz value scales with instructions and an introduction // Online Readings in Psychology and Culture. 2021. Vol. 2. No 2. Pp. 9. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1173>
- Schwartz S.H.* An overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2. No 1. Pp. 11. <http://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz S.H., Butenko T.* Values and behavior: validating the refined value theory in Russia // European Journal of Social Psychology. 2014. Vol. 44. No 7. Pp. 799–813. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2053>
- Schwartz S.H.* Values: cultural and individual // Fundamental questions in cross-cultural psychology / ed. by F.J.R. Van de Vijver, A. Chasiotis, S.M. Breugelmans. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Pp. 463–493. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511974090.019>
- Shirky C.* Gin, television, and social surplus // Social media reader / ed. by M. Mandiberg. New York: New York University Press, 2012. Pp. 236–241. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814763025.003.0020>
- Smart P.R., O'Hara K., Hall W.* Applying mechanical philosophy to web science: the case of social machines // European Journal for Philosophy of Science. 2021. Vol. 11. No 3. P. 72. <https://doi.org/10.1007/s13194-021-00388-z>
- Spaeth S., Niederhöfer S.* User motivations in peer production // The handbook of peer production / ed. by M. O'Neil, C. Pentzold, S. Toupin. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2021. Pp. 123–136. <https://doi.org/10.1002/9781119537151.ch10>
- The handbook of peer production / ed. by M. O'Neil, C., Pentzold, S. Toupin. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2021. 464 p. <https://doi.org/10.1002/9781119537151>
- Valsala P., Menon P.* Psychospiritual basis of altruism: a review // Journal of Humanistic Psychology. 2019. 002216781983051. <https://doi.org/10.1177/0022167819830517>
- Van Dijk Z.* Wikis und die Wikipedia verstehen: eine Einführung. Bielefeld: Transcript Verlag, 2021. 340 p. <https://doi.org/10.14361/9783839456453>

История статьи:

Поступила в редакцию 19 июня 2022 г.

Принята к печати 25 июля 2022 г.

Для цитирования:

Брызгалин Е.А., Войскунский А.Е., Козловский С.А. Ценностно-ориентационная дифференциация волонтеров-просветителей интернет-энциклопедии «Википедия» и проекта «Ответы». Часть 1 // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 465–487. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-465-487>

Сведения об авторах:

Брызгалин Евгений Алексеевич, выпускник аспирантуры, кафедра общей психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-7365-174X, eLIBRARY SPIN-код: 2815-4239. E-mail: r0ld@mail.ru

Войскунский Александр Евгеньевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-5213-1366, eLIBRARY SPIN-код: 5860-1826. E-mail: vae-msu@mail.ru

Козловский Станислав Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-2106-3815, eLIBRARY SPIN-код: 8922-0714. E-mail: s_t_a_s@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-465-487

Research article

Value-orientation Differentiation of Volunteers Educating of the Internet Encyclopedia “Wikipedia” and the Project “Otvety.” Part 1

Evgeniy A. Bryzgalin^{ID}✉, **Alexander E. Voiskounsky**^{ID},
Stanislav A. Kozlovskiy^{ID}

Lomonosov Moscow State University,
11 Mokhovaya St, bldg 9, Moscow, 125009, Russian Federation

✉ r0ld@mail.ru

Abstract. The development of the Internet contributes to the activity of education volunteers who disseminate a variety of information on the Web. This study is limited to virtual volunteers who share useful knowledge in cyberspace. Although the issues of volunteering are covered quite widely in psychological science, the volitional mechanisms that encourage online educational activities have been poorly studied. The leading role in the deployment of such prosocial behavior is played by a specific value-orientation system. The purpose of this research is to identify and describe the systems of values and value orientations of online educators, namely representatives of the expert core of the online encyclopedia “Wikipedia” (N = 96) and the question-answer (Q&A) online project “Otvety” (N = 47). The study is based on the value-specific (SVS, PVQ) methodology developed by Sh. Schwartz and adapted by V.N. Karandashev; the participants belong to the abovementioned expert core groups of online education volunteers. The results reveal their relatively homogeneous set of values, which is developing into an altruistic meta-orientation towards autonomously given and situationally different dissemination of knowledge aimed at providing information (as a public utility) and regulated by self-transcendence and openness to changes. Intersubjective (in terms of normative ideals and individual priorities) and intergroup (in terms of communities) value-related comparison of the study participants – Wikipedia authors and Q&A “Otvety” service experts – optionally show that the Wikipedians are more inclined to avoid saturated social relationships (being socially inert), however, are much more hedonistic about life than the Q&A-experts. At the same time, both groups are brought together as close as possible by the radical condemnation of any factors that interfere with social harmony and limit the freedom to manifest oneself as a person. Based on the obtained results, it can be conclu-

ded that further understanding of the personal and group characteristics of education volunteers can expand the scope of education; therefore, in subsequent studies, it is proposed to use successive psychodiagnostic methods that measure value specificity in a psychosocial context.

Key words: values, value orientation, motivation, knowledge, education, online volunteering, Wikipedia, Wikipedians, Q&A-Experts

Acknowledgements and Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (Project No. 18-18-00365).

References

- Bryzgalin, E.A. (2020a). Wikipedia through the prism of informational environmentalism. In V.I. Panov (Ed.), *Ecopsychological Research – 6: Ecology of Childhood and Psychology of Sustainable Development. Conference Proceedings* (pp. 435–438). Moscow: Psychological Institute of RAE; Kursk: Universitetskaya Kniga Publ. (In Russ.) <http://doi.org/10.24411/9999-044A-2020-00100>
- Bryzgalin, E.A. (2020b). Intercultural analysis of value orientations of Wikipedia authors. *National Psychological Journal*, 13(1), 3–17. (In Russ.) <http://doi.org/10.11621/npj.2020.0101>
- Bryzgalin, E.A. (2022). Fundamentals about personal values and meanings (based on materials from Russian and foreign scientific sources). *Theoretical and Experimental Psychology*, 2(15), 46–66. (In Russ.) <http://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-2-46-66>
- Bryzgalin, E.A., Voiskounsky, A.E., & Kozlovskiy, S.A. (2019). Psychological analysis of practical experience in “Wikipedia” development. *Siberian Journal of Psychology*, (73), 17–39. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/73/2>
- Bryzgalin, E.A., Voiskounsky, A.E., & Kozlovskiy, S.A. (2020). Psychological characteristics of the organizational behavior of Wikipedia online volunteers: A theoretical review. *Organizational Psychology*, 10(2), 129–150. (In Russ.)
- Chataigné, C. (2021). *Psychologie des valeurs*. Kharkiv: Gumanitarnyi Tsentri Publ. (In Russ.)
- Geramanis, O. (2021). *Mini-Handbuch Gruppendynamik*. Moscow: FLINTA Publ. (In Russ.)
- Haider, J., & Sundin, O. (2021). Wikipedia and Wikis. In M. O’Neil, C. Pentzold & S. Toupin (Eds.), *The Handbook of Peer Production* (pp. 169–184). Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119537151.ch13>
- Jorgensen, R.F. (2013). *Framing the net. The Internet and human rights*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781782540809>
- Karandashev, V.N. (2004). *Schwartz methodology for the study of personality values: Concept and methodological guidance*. St. Petersburg: Rech’ Publ. (In Russ.)
- Karandashev, V.N. (2009). The conception of cultural values by S. Schwartz. *Voprosy Psichologii*, (1), 81–96. (In Russ.)
- Karandashev, V.N. (2014). Some methodological aspects of the use of techniques for the study of Schwartz’s values and culture of the individual. *Psihologičeskaâ Diagnostika*, (1), 57–73. (In Russ.)
- Mamadouh, V. (2020). Wikipedia: Mirror, microcosm, and motor of global linguistic diversity. In S. Brunn & R. Kehrein (Eds.), *Handbook of the Changing World Language Map* (pp. 3773–3799). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02438-3_200
- Matei, S.A., & Britt, B.C. (2017). *Structural differentiation in social media: Adhocracy, entropy, and the “1% effect.”* Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64425-7>
- O’Neil, M., Pentzold, C., & Toupin, S. (Eds.). (2021). *The handbook of peer production*. Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119537151>
- Rudnev, M. (2021). Caveats of non-ipsatization of basic values: A review of issues and a simulation study. *Journal of Research in Personality*, 93, 104118. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104118>
- Saxena, A., & Reddy, H. (2022). Users roles identification on online crowdsourced Q&A platforms and encyclopedias: A survey. *Journal of Computational Social Science*, 5(1), 285–317. <https://doi.org/10.1007/s42001-021-00125-9>

- Schwartz, S., Butenko, T.P., Sedova D.S., & Lipatova, A.S. (2012). A refined theory of basic personal values: Validation in Russia. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 9(2), 43–70. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2012-2-43-70>
- Schwartz, S.H. (2011). Values: Cultural and individual. In F.J.R. Van de Vijver, A. Chasiotis & S.M. Breugelmans (Eds.), *Fundamental Questions in Cross-Cultural Psychology* (pp. 463–493). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511974090.019>
- Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11. <http://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S.H. (2021). A repository of Schwartz value scales with instructions and an introduction. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2), 9. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1173>
- Schwartz, S.H., & Butenko, T. (2014). Values and behavior: Validating the refined value theory in Russia. *European Journal of Social Psychology*, 44(7), 799–813. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2053>
- Shirky, C. (2012). Gin, television, and social surplus. In M. Mandiberg (Ed.), *Social Media Reader* (pp. 236–241). New York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814763025.003.0020>
- Smart, P.R., O’Hara, K., & Hall, W. (2021). Applying mechanical philosophy to web science: The case of social machines. *European Journal for Philosophy of Science*, 11(3), 72. <https://doi.org/10.1007/s13194-021-00388-z>
- Spaeth, S., & Niederhöfer, S. (2021). User motivations in peer production. In M. O’Neil, C. Pentzold & S. Toupin (Eds.), *The Handbook of Peer Production* (pp. 123–136). Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119537151.ch10>
- Valsala, P., & Menon, P. (2019). Psychospiritual basis of altruism: A review. *Journal of Humanistic Psychology*, 002216781983051. <https://doi.org/10.1177/0022167819830517>
- Van Dijk, Z. (2021). *Wikis und die Wikipedia verstehen: Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456453>
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B., & Jackson, D.D. (2000). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. Moscow: Aprel’-Press, EKSMO Press. (In Russ.)

Article history:

Received 19 June 2022

Revised 23 July 2022

Accepted 25 July 2022

For citation:

Bryzgalin, E.A., Voiskounsky, A.E., & Kozlovskiy S.A. (2022). Value-orientation differentiation of volunteers educating of the internet encyclopedia “Wikipedia” and the project “Otvety.” Part 1. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 465–487. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-465-487>

Bio notes:

Evgeniy A. Bryzgalin, PhD Candidate, Department of General Psychology Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian). ORCID: 0000-0002-7365-174X, eLIBRARY SPIN-code: 2815-4239. E-mail: r0ld@mail.ru

Alexander E. Voiskounsky, Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-5213-1366, eLIBRARY SPIN-код: 5860-1826. E-mail: vae-msu@mail.ru

Stanislav A. Kozlovskiy, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychophysiology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-2106-3815, eLIBRARY SPIN-code: 8922-0714. E-mail: s_t_a_s@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-488-509

УДК 378.147:004.771

Исследовательская статья

Методика формирования компетенций цифровой доступности: разработка и апробация на российской выборке

Е.А. Косова¹, К.И. Редкокош²

¹Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского,
Российская Федерация, 295007, Симферополь, пр-кт Вернадского, д. 4

²Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7–9
 lynx99@inbox.ru

Аннотация. Цифровая доступность электронного обучения определяет возможность полноценного участия в образовательном процессе всех обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья. Каждый специалист, имеющий отношение к разработке электронных образовательных ресурсов, должен быть компетентен в вопросах цифровой доступности и универсального дизайна. В исследовании предложен методический подход к формированию компетенций цифровой доступности и изложены результаты проверки этого подхода на практике. В 2021 г. на базе одного из российских университетов создана и апробирована методика формирования компетенций цифровой доступности: разработаны система компетенций, инструменты для проверки сформированности компетенций, учебная программа и соответствующий онлайн-курс, определена выборка исследования (177 студентов бакалавриата и магистратуры), реализовано обучение на курсе и проанализированы его результаты. Методический подход к формированию компетенций цифровой доступности предложен в Российской Федерации впервые. Результаты обучения на курсе подтвердили его эффективность – 96 % студентов успешно завершили обучение, из них более 67 % – с достижением среднего и продвинутого уровней сформированности компетенций. Обнаружена значимая положительная корреляция между успешностью выполнения текущих заданий и результатами итоговых тестов самооценки и формальной оценки. Установлено, что эффективность обучения не зависит от способа зачисления на курс (самостоятельно или принудительно), наличия педагогических дисциплин в учебных планах обучающихся и этапа университетского образования. Между результатами итоговых показателей самооценки и формальной оценки обнаружена связь, которую можно интерпретировать как согласованность между удовлетворенностью обучением и его успешностью. Разработанные методические инструменты, в том числе онлайн-курс, могут быть использованы для профессиональной подготовки преподавателей, формирования профессиональных компетенций специалистов сферы информационных технологий, а также для повышения общей цифровой грамотности специалистов, связанных по роду деятельности с разработкой цифрового контента.

Ключевые слова: цифровая доступность, профессиональные компетенции, онлайн-курс, апробация методики, ограниченные возможности здоровья, электронное обучение

© Косова Е.А., Редкокош К.И., 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 значительно ускорила глобальный переход различных видов деятельности человека в дистанционный формат, в частности активизировала соответствующие сдвиги в сфере образования¹. Электронное обучение (ЭО) с использованием дистанционных образовательных технологий получило дополнительный импульс к распространению, повсеместно заменяя и дополняя различные очные формы организации образовательного процесса. В этих условиях содержание цифрового образования должно быть воспринимаемым, управляемым, понятным и надежным для всех участников образовательного процесса, включая наиболее уязвимые категории обучающихся (Meleo-Erwin et al., 2020; Lazar, 2021). Сложности адекватной реализации доступного ЭО связаны в первую очередь с недостаточной доступностью электронных образовательных ресурсов (ЭОР) (Meleo-Erwin et al., 2020; Lazar, 2022) и слабой подготовленностью специалистов сферы образования к поддержке ЭО, согласующегося с требованиями цифровой доступности (ЦД) и универсального дизайна (Mullin et al., 2021).

В соответствии с определением Консорциума Всемирной паутины (англ. World Wide Web Consortium, W3C) веб-доступность представляет собой стратегию и результат разработки веб-ориентированных технологий с учетом их будущего использования пользователями, имеющими нарушения здоровья². Понятие цифровой доступности (ЦД) базируется на предыдущем определении, но охватывает, помимо веб-контента, все прочие электронные ресурсы. Наибольшим авторитетом среди регламентов, регулирующих требования ЦД, пользуется группа рекомендаций доступности веб-контента Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) версий 2.0 и 2.1³. Универсальный дизайн подразумевает разработку обстановок, предметов, программ и услуг, пригодных и доступных для каждого человека, вне зависимости от его физических, психических или сенсорных ограничений, без необходимости специальной адаптации⁴. Соблюдение требований ЦД и универсального дизайна при разработке цифрового образовательного контента позволяет одинаково эффективно использовать ЭОР как здоровым людям, так и обучающимся с ограничениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, неврологическими, когнитивными и ментальными нарушениями. Кроме того, доступность цифрового контента нивелирует сложности восприятия и взаимо-

¹ UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris. Retrieved July 12, 2022, from https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf

² W3C WAI. (2021). *Introduction to Web Accessibility*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/#what>

³ W3C WAI. (2008). *Web Content Accessibility guidelines (WCAG) 2.0*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>; W3C WAI. (2018). *Web Content Accessibility guidelines (WCAG) 2.1*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

⁴ The United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved July 12, 2022, from <https://undocs.org/A/RES/61/106>

действия, связанные с временными нарушениями здоровья, техническими и ситуативными ограничениями⁵.

В литературе явно обозначена проблема доступности ЭОР. Так, в работах зарубежных авторов (Al-Mouh et al., 2014; Bohnsack, Puhl, 2014; Ferati et al., 2016, Ramírez-Vega et al., 2017; Sanchez-Gordon, Luján-Mora, 2019) выявлены нарушения ЦД платформ открытого образования и массовых открытых онлайн курсов (МООК), в ряде исследований (Gilligan, 2020; Косова, 2020) поднимаются вопросы о необходимости повышения квалификации специалистов сферы образования по разработке доступного цифрового контента, некоторые ученые (Meleo-Erwin et al., 2020; Lazar, 2022; Mullin et al., 2021) исследуют сложности поддержки ЦД ЭО, возникшие в период пандемии COVID-19.

Вопросам подготовки специалистов по ЦД в мире также уделяется достаточное внимание. Так, Международной ассоциацией профессионалов в области доступности (англ. International Association of Accessibility Professionals, IAAP) разработан свод знаний, регламентирующий компетенции соответствующих специалистов, который включает умения и навыки разработки доступных ЭОР⁶. На сайте Инициативы по обеспечению веб-доступности (англ. Web Accessibility Initiative, WAI) W3C сформулирован общий подход к обучению методам обеспечения ЦД⁷. В образовательном веб-пространстве присутствуют онлайн-курсы, формирующие компетенции специалистов в области ЦД (Косова, 2021).

Таким образом, необходимость обучения авторов и разработчиков цифрового контента технологиям обеспечения ЦД, а также разработки соответствующих методов обучения и учебных курсов не подвергается сомнению. Вместе с тем в Российской Федерации (РФ) до недавнего времени отсутствовали методические системы обучения основам ЦД, разработчики образовательного контента не обладают достаточными компетенциями для реализации принципов ЦД, что, как следствие, приводит к ограниченной доступности ЭО для уязвимых групп обучающихся. Устранение противоречий между актуальными потребностями в квалифицированных специалистах сферы образования, способных организовать доступную среду ЭО, и фактическим состоянием профессиональной подготовки в этой области является предметом настоящей статьи.

Целью исследования стало рассмотрение и апробация авторской методики формирования компетенций ЦД у обучающихся высших учебных заведений.

⁵ UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris. Retrieved July 12, 2022, from https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf

⁶ IAAP. (2020). *Certified professional in accessibility core competencies: Body of knowledge*. Retrieved July 12, 2022, from https://www.accessibilityassociation.org/resource/IAAP_CPACC_BOK_March2020

⁷ W3C WAI. (2019). *Curricula on Web Accessibility: A framework to build your own courses*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.w3.org/WAI/curricula/>

Процедура и методы

Методика формирования компетенций ЦД была разработана и апробирована в 2021 г. на базе институтов и академий Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (КФУ). Структура и содержание мероприятий по испытанию новой методики приведены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Структура и содержание испытаний /
Structure and content of the trials**

Этап / Stage	Деятельность / Actions
Подготовительный, январь – октябрь 2021 / Preparatory, January – October 2021	<ul style="list-style-type: none"> ● Разработка системы компетенций ЦД / Development of the system of digital accessibility competences. ● Создание программы обучения и онлайн-курса / Development of the training program and online course. ● Бета-тестирование и отладка программы обучения и онлайн-курса / Beta testing and debugging of the training program and online course. ● Формулирование гипотезы исследования / Formulation of the research hypothesis. ● Набор потенциальных слушателей курса / Enrollment of potential students
Формирующий, ноябрь 2021 / Formative, November 2021	<ul style="list-style-type: none"> ● Формирование выборки исследования / Study sampling. ● Вводное тестирование цифровых компетенций обучающихся / Introductory testing of the students' digital competences. ● Реализация обучения / Training delivery. ● Итоговое тестирование цифровых компетенций обучающихся / Final testing of the students' digital competences
Аналитический, декабрь 2021 / Analytic, December 2021	<ul style="list-style-type: none"> ● Статистический анализ результатов обучения / Statistical analysis of the training outcomes ● Обсуждение результатов апробации / Discussion of the trials' results

В качестве базовой методологии для разработки системы компетенций ЦД и методов проверки уровня их сформированности использовался алгоритм, предложенный Й. Клиффордом и соавт. (Clifford et al., 2020). Система компетенций разработана в соответствии с требованиями к подготовке специалистов в сфере ЦД⁸ и рекомендациями по проектированию систем цифровых компетенций (Vuorikari et al., 2016; Carretero Gomez et al., 2017).

Программа обучения и соответствующий онлайн-курс «Цифровая доступность в электронном обучении»⁹ разработаны на основе массового открытого онлайн-курса (МООК) «Веб-доступность в электронном обучении»¹⁰, дополненного практическими модулями, вступительными и итоговыми тестами. Бета-тестирование курса выполнено 15 студентами магистерской программы прикладной математики. В контент курса вошли 23 мини-лекции,

⁸ IAAP. (2020). *Certified professional in accessibility core competencies: Body of knowledge*. Retrieved July 12, 2022, from https://www.accessibilityassociation.org/resource/IAAP_CPACC_BOK_March2020; W3C WAI. (2019). *Curricula on Web Accessibility: A framework to build your own courses*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.w3.org/WAI/curricula/>

⁹ Косова Е.А. Цифровая доступность в электронном обучении: онлайн-курс. 2021. URL: <https://moodle.cfuv.ru/course/view.php?id=18983> (дата обращения: 12.07.2022).

¹⁰ Косова Е.А. Веб-доступность в электронном обучении: онлайн-курс. 2020. URL: <https://stepik.org/course/64025/syllabus> (дата обращения: 12.07.2022).

6 видеoinструкций, 11 тестов формирующего оценивания (всего 32 вопроса) и 9 практических работ.

Перед началом обучения выполнялась диагностика общего уровня сформированности цифровых компетенций обучающихся, после завершения обучения – уровня сформированности новых профессиональных цифровых компетенций, названных компетенциями ЦД. Системы цифровых компетенций и способы их измерения были согласованы между собой. Измерение общего уровня цифровых компетенций перед началом обучения использовалось для проверки однородности групп обучающихся, а также для оценки связи между результатами самооценки и формальной оценки до и после обучения.

Для определения уровня сформированности цифровых компетенций в начале курса и в конце обучения применялись тесты самооценки и формальной оценки. Вводная диагностика цифровых компетенций выполнялась с помощью внешнего ресурса¹¹. Вопросы вводного теста самооценки были подготовлены на основе рекомендованных опросных листов (Clifford et al., 2020), итоговые тесты самооценки и формальной оценки разработаны авторами. Критерием успешности обучения являлись результаты итогового теста формальной оценки.

Вопросы в тестах самооценки (по 16 в каждом тесте) были сформулированы в виде утверждений с четырьмя градациями ответов: «Нет, это не так», «Скорее нет/не совсем», «Как правило, да», «Да, абсолютно». Итоговый тест формальной оценки состоял из вопросов разного типа и сложности (всего 14), включая открытые вопросы с ответом в виде файла.

Для проверки надежности (внутренней согласованности) вводного теста самооценки и обоих итоговых тестов были рассчитаны значения α Кронбаха; внутренняя согласованность считалась достаточной при $\alpha \geq 0,8$ (Nunnally, Bernstein, 1994). Результаты проверки показали достаточную внутреннюю согласованность: $\alpha = 0,9$ для вводного и итогового тестов самооценки, $\alpha = 0,8$ для итогового теста формальной оценки.

Уровни сформированности цифровых компетенций в начале и в конце обучения оценивали в соответствии со шкалой, определенной следующим образом: низкий уровень – до 33 % от максимально возможного результата теста, базовый уровень – от 34 до 60 %; средний уровень – от 61 до 74 %; продвинутый уровень – 75 % и выше. Курс считался завершенным успешно при достижении как минимум базового уровня сформированности компетенций. Низкий уровень означал, что компетенции не были приобретены.

Гипотеза исследования заключалась в том, что подход к формированию компетенций ЦД будет эффективным при соблюдении следующих условий:

– учебные материалы курса основаны на принципах ЦД и универсального дизайна, а также на актуальных методах проектирования доступного образовательного веб-контента;

– обучение проводится в режиме онлайн с возможностью тьюторской поддержки обучающихся;

¹¹ Тестирование цифровой грамотности // Цифровой гражданин. 2021. URL: <https://it-gramota.ru/> (дата обращения: 12.07.2022).

– рекомендуемые практические задания и тесты формирующего оценивания выполнены обучающимися с положительным результатом.

Обучение осуществляли в рамках бесплатных факультативов для обучающихся бакалавриата и магистратуры. Все слушатели имели возможность записаться на курс самостоятельно, однако *de facto* многие студенты были зачислены администрацией вуза принудительно. Процесс обучения, который поддерживали онлайн два преподавателя, включал добровольное самостоятельное изучение лекций, решение практических задач и обязательное прохождение вступительного и итогового формального тестирования. Переходы между элементами курса не ограничивались и не зависели от обязательного выполнения предыдущего элемента. Предоставлялось две попытки для прохождения итогового формального теста и неограниченное количество попыток выполнения заданий и тестов формирующего оценивания.

На момент запуска курса общую аудиторию составил 781 студент КФУ, из которых 556 записались самостоятельно, 225 были добавлены администрацией. Всего из исследования были исключены 604 студента, из которых 394 человека не прошли ни одной контрольной точки, 209 человек не прошли стартовое или итоговое тестирование, один студент не принадлежал целевой аудитории (не являлся обучающимся бакалавриата или магистратуры). В итоге пригодную для анализа выборку исследования составили данные, полученные от 177 человек (23 % первичной аудитории).

В итоговую выборку вошли студенты девяти институтов и академий КФУ (табл. 2).

Количество студентов в выборке существенно варьировало между вузами – от одного (0,56 %) до 63 (35,59 %). По собственному желанию на курс были зачислены 86 человек (48,59 %), 91 (51,41 %) – под административным давлением. Наибольшее число слушателей (более трети выборки) составили студенты Института педагогического образования и менеджмента, из которых 96,83 % были зачислены на курс принудительно. Далее, в порядке уменьшения числа привлеченных, находились студенты Физико-технического института (96,97 % зарегистрировались самостоятельно) и Евпаторийского института социальных наук (93,55 % зачислены принудительно). Следовательно, студенты информационно-технологических направлений подготовки чаще, чем представители других специальностей, самостоятельно и осознанно выбирали данный курс для совершенствования собственных профессиональных навыков.

На педагогических направлениях подготовки обучались 94 человека (53,11 %), 13 (7,34 %) – имели в программе бакалавриата отдельные педагогические дисциплины, 20 (11,30 %) – изучали педагогику в рамках магистерских программ. Таким образом, обучение почти трех четвертей привлеченных студентов (127; 71,75 %) было напрямую связано с их возможной преподавательской деятельностью в будущем.

Для дальнейшего анализа выборка исследования была разделена на две группы: «Младшая» – студенты 1–3-го курсов бакалавриата; «Старшая» – студенты 4-го курса бакалавриата и 1–2-го курсов магистратуры (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Распределение вовлеченных студентов в выборке исследования, N = 177 /
Distribution of the students involved in the study sample, N = 177**

Институты и академии КФУ / CFU academies and institutes	Младшая группа / Junior group, n, %			Старшая группа / Senior group, n, %			Всего / Total, n, %
	Б., 1-й курс / Un., 1 st year	Б., 2-й курс / Un., 2 nd year	Б., 3-й курс / Un., 3 rd year	Б., 4-й курс / Un., 4 th year	М., 1-й курс / Gr., 1 st year	М., 2-й курс / Gr., 2 nd year	
АСиА / ACA	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (1,13)	4 (2,26)	0 (0,00)	6 (3,39)
АТА / ATA	0 (0,00)	1 (0,56)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,56)
ЕИСН / YISS	0 (0,00)	14 (7,91)	5 (2,82)	12 (6,78)	0 (0,00)	0 (0,00)	31 (17,51)
ИММид / IMMID	0 (0,00)	3 (1,69)	3 (1,69)	3 (1,69)	0 (0,00)	0 (0,00)	9 (5,08)
ИПОМ / IPEM	3 (1,69)	7 (3,95)	11 (6,21)	42 (23,73)	0 (0,00)	0 (0,00)	63 (35,59)
ИЭиУ / IEM	2 (1,13)	6 (3,39)	4 (2,26)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	12 (6,78)
СЭГИ / SEHI	0 (0,00)	2 (1,13)	13 (7,34)	3 (1,69)	0 (0,00)	0 (0,00)	18 (10,17)
ТА / TA	0 (0,00)	2 (1,13)	0 (0,00)	1 (0,56)	1 (0,56)	0 (0,00)	4 (2,26)
ФТИ / PTI	1 (0,56)	8 (4,52)	8 (4,52)	1 (0,56)	9 (5,08)	6 (3,39)	33 (18,64)
Всего / Total	6 (3,39)	43 (24,29)	44 (24,86)	64 (36,16)	14 (7,91)	6 (3,39)	177 (100,00)
	93 (52,54)			84 (47,46)			

Примечание: КФУ – Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского; АСиА – Академия строительства и архитектуры; АТА – Агротехнологическая академия; ЕИСН – Евпаторийский институт социальных наук; ИММид – Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна; ИПОМ – Институт педагогического образования и менеджмента; ИЭиУ – Институт экономики и управления, СЭГИ – Севастопольский экономико-гуманитарный институт; ТА – Таврическая академия; ФТИ – Физико-технический институт; Б. – бакалавриат; М. – магистратура

Note: CFU – V. I. Vernadsky Crimean Federal University; ACA – Academy of Construction and Architecture; ATA – Agrotechnology Academy; YISS – Yevpatoria Institute of Social Sciences; IMMID – Institute of Media Communications, Media Technologies and Design; IPEM – Institute of Pedagogical Education and Management; IEM – Institute of Economics and Management; SEHI – Sevastopol Institute of Economics and Humanities; TA – Taurida Academy; PTI – Physics and Technology Institute; Un. – undergraduate; Gr. – graduate.

Для статистического анализа и представления результатов исследования использован язык программирования R и программа Microsoft Excel. Применялись следующие критерии и методы: Шапиро – Уилка – для проверки нормальности распределения; Манна – Уитни и χ^2 Пирсона – для проверки однородности распределения; критерий Уилкоксона и дисперсионный анализ сравнения выборок, коэффициент корреляции – для изучения связей между переменными. Связь считалась подтвержденной, а различия значимыми при значении $p < 0,05$. Для выполнения статистического анализа результаты по всем проверяемым элементам курса были нормированы из расчета, что 100 % соответствует максимально возможной оценке.

Результаты

Система компетенций ЦД. Обучение на курсе было направлено на формирование двух профессиональных компетенций (далее обозначаемых как ПК1 и ПК2), предназначенных для создания, интеграции и обработки доступного цифрового образовательного контента в соответствии с принципами ЦД и универсального дизайна. Способность разрабатывать цифровой образовательный контент для ЭО лиц с ОВЗ рассматривалась как ПК1, а способность интегрировать и обрабатывать цифровой образовательный контент для вышеуказанных лиц – как ПК2.

Разработана система компетенций, состоящая из 10 элементов для ПК1 и шести – для ПК2. Элементы компетенций были распределены по типам (знания – 25 % элементов, навыки – 62,5 %, интенции – 12,5 %) и по рангам в соответствии со шкалой сформированности компетенций (базовый уровень – 25 % элементов, средний – 50 %, продвинутый – 25 %). Содержание компетенций поэлементно представлено в табл. 3.

Подход к структурированию системы компетенций с соблюдением предложенных пропорций отдельных ее элементов позволил очертить круг знаний и навыков, достаточных для выполнения работ по созданию, преобразованию и анализу доступных ЭОР. Между вопросами итоговых тестов и содержанием каждого элемента было установлено взаимно однозначное соответствие, что дало возможность охватить всю систему компетенций и получить в ходе проверки целостную картину их сформированности. Исключение составили элементы типа «интенция», которые проверялись в ходе самооценки, но отсутствовали в тесте формальной оценки в связи с невозможностью их объективизации.

Таблица 3 / Table 3

**Структура и содержание системы компетенций ЦД /
Structure and content of the system of digital accessibility competences**

№ / No.	Элемент компетенции / Competence element	Тип элемента / Element type	Ранг элемента / Element grade
	ПК-1. Способность разрабатывать цифровой образовательный контент для ЭО лиц с ОВЗ в соответствии с принципами ЦД и универсального дизайна / PC1. The ability to develop digital educational content for e-learning of persons with disabilities in accordance with the principles of digital accessibility and universal design		
1.1	Знать, что такое ЦД, универсальный дизайн и универсальный дизайн для обучения; какими международными стандартами и нормами они регулируются / Know what are the digital accessibility, universal design and universal design for learning; what international standards and norms they are regulated by	Знания / Knowledge	Базовый / Baseline
1.2	Понимать требования доступности к цифровому образовательному контенту (по типу контента, включая цифровые документы, мультимедиа, тесты, симуляции, научную нотацию и т. д.) / Understand the accessibility requirements for educational digital content (by content type, including digital documents, multimedia, tests, simulations, scientific notation, etc.)	Знания / Knowledge	Базовый / Baseline
1.3	Знать, какие требования к образовательному веб-контенту должны быть выполнены, чтобы предоставить всем обучающимся доступное обучение, и насколько эти требования соответствуют принципам и положениям международных стандартов веб-доступности / Know what requirements to educational web content must be met in order to provide all students with accessible learning, and how these requirements comply with the principles and provisions of international web accessibility standards	Знания / Knowledge	Базовый / Baseline
1.4	Знать и понимать, почему необходимо следовать принципам универсального дизайна и стандартам веб-доступности при разработке образовательного веб-контента / Know and understand why it is necessary to follow the universal design principles and web accessibility standards when designing the educational web content	Знания / Knowledge	Базовый / Baseline
1.5	Иметь желание и намерение распространять информацию о ЦД и универсальном дизайне в профессиональном сообществе / Have the desire and intention to spread information on digital accessibility and universal design in the professional community	Интенции / Intentions	Средний / Interjacent

Окончание табл. 3 / Table 3, ending

№ / No.	Элемент компетенции / Competence element	Тип элемента / Element type	Ранг элемента / Element grade
1.6	Знать методы проверки доступности образовательного контента и уметь их применять / Know methods for checking the accessibility of educational content and be able to apply them	Навыки / Skills	Средний / Interjacent
1.7	Уметь создавать текстовые документы, компьютерные презентации, электронные таблицы и документы в формате PDF, отвечающие требованиям доступности / Be able to design text documents, computer presentations, spreadsheets, and PDF documents that meet the accessibility requirements	Навыки / Skills	Средний / Interjacent
1.8	Уметь разрабатывать субтитры и стенограммы для видео / Be able to develop subtitles and transcripts for videos	Навыки / Skills	Средний / Interjacent
1.9	Уметь разрабатывать задания (тесты, задачи) для ЭОР с соблюдением требований доступности / Be able to develop assignments (tests, tasks) for electronic educational resources in compliance with the accessibility requirements	Навыки / Skills	Средний / Interjacent
1.10	Иметь желание и намерение разрабатывать доступные ЭОР / Have the desire and intention to develop accessible electronic educational resources	Интенции / Intentions	Средний / Interjacent
ПК-2. Способность интегрировать и перерабатывать цифровой образовательный контент для ЭО лиц с ОВЗ с соблюдением принципов доступности / PC2. The ability to integrate and process digital educational content for e-learning of persons with disabilities in accordance with the principles of digital accessibility and universal design			
2.1	Уметь оценивать и анализировать доступность учебных цифровых (в том числе онлайн-) материалов с помощью методов автоматической и экспертной проверки / Be able to evaluate and analyze the accessibility of digital (including online) learning materials using automated and peer review tools	Навыки / Skills	Продвинутый / Advanced
2.2	Уметь определять тип нарушения доступности цифрового контента, включая образовательный контент, и указывать способы исправления ошибки / Be able to identify the type of violation of the accessibility of digital content (including learning materials) and indicate ways to correct the error	Навыки / Skills	Средний / Interjacent
2.3	Знать и уметь описать словами изображение и видео, знать и уметь применять основные правила аудиодескрипции / Know and be able to describe images and videos in words, know and be able to apply the basic rules of audio description	Навыки / Skills	Средний / Interjacent
2.4	Уметь исправлять собственные и чужие ошибки доступности в текстовых документах, презентациях, электронных таблицах и pdf-документах / Be able to correct one's own and others' accessibility errors in text documents, presentations, spreadsheets and pdf documents	Навыки / Skills	Продвинутый / Advanced
2.5	Уметь разрабатывать доступные ЭОР, состоящие из разных типов контента (тексты, таблицы, презентации, видео, тесты, задания и т. д.) / Be able to develop accessible electronic educational resources consisting of different content types (texts, tables, presentations, videos, tests, tasks, etc.)	Навыки / Skills	Продвинутый / Advanced
2.6	Уметь научать других людей тому, как проверять доступность ЭОР и как создавать доступный образовательный цифровой контент / Be able to teach other people how to check the accessibility of electronic educational resources and how to create accessible educational digital content	Навыки / Skills	Продвинутый / Advanced

Однородность выборки исследования. Проверка однородности выборки в группах «Младшая» и «Старшая» выполнялась в два этапа:

1) выдвинуты нулевые гипотезы $H_0(1)$ и $H_0(2)$ о равенстве медиан оценок студентов в группах «Младшая» и «Старшая» при вводном и итоговом тестировании сформированности компетенций соответственно. Для обеих групп значения p критерия Шапиро – Уилка оказались $< 0,05$, следовательно

распределения в группах отличались от нормального, что способствовало выбору критерия Манна – Уитни для проверки равенства медиан. Для вводного и итогового тестирования p критерия Манна – Уитни оказались $> 0,05$, следовательно, нулевые гипотезы о том, что медианы выборок статистически не отличаются, не могли быть отвергнуты;

2) выдвинуты нулевые гипотезы $H_0(3)$ и $H_0(4)$ об однородности выборок в группах «Младшая» и «Старшая» соответственно. Для проверки гипотез использован критерий χ^2 Пирсона с предварительной перегруппировкой выборок путем объединения данных, соответствующих низкому и базовому уровням сформированности компетенций (не более 60 % от максимально возможного результата). Для обеих групп значения $p > 0,05$, следовательно, нулевые гипотезы о том, что выборки однородны, не могли быть отвергнуты.

В табл. 4 приведены результаты проверки однородности выборки исследования.

Таблица 4 / Table 4

Результаты проверки однородности в группах «Младшая» и «Старшая» с помощью критериев Шапиро – Уилка, Манна – Уитни и χ^2 Пирсона / Results of checking the homogeneity in the “Junior” group and “Senior” group using the Shapiro – Wilk test, Mann – Whitney U test and Pearson’s chi-squared test

Уровни сформированности компетенций и наименования статистических показателей* / Levels of formed competences and names of statistical indices*	Вводная формальная оценка сформированности компетенций / Introductory formal assessment of formed competences		Итоговая формальная оценка сформированности компетенций / Final formal assessment of formed competences	
	Младшая группа / Junior group, N = 93	Старшая группа / Senior group, N = 84	Младшая группа / Junior group, N = 93	Старшая группа / Senior group, N = 84
Низкий + базовый** / Low + Baseline**, n, %	21 (11,86)	29 (16,38)	30 (16,95)	28 (15,82)
Средний / Interjacent, n, %	43 (24,29)	33 (18,64)	20 (11,30)	21 (11,86)
Продвинутый / Advanced, n, %	29 (16,38)	22 (12,43)	43 (24,29)	35 (19,77)
Средняя оценка / Average mark, $a \pm \sigma$, %	67,13 \pm 11,67	62,94 \pm 16,80	68,70 \pm 18,49	67,23 \pm 17,69
Медиана оценок / Median of marks, Me \pm MAD, %	69,00 \pm 7,00	66,50 \pm 9,00	68,90 \pm 14,47	69,43 \pm 13,34
Критерий Шапиро – Уилка, $W(p)$ / Shapiro – Wilk test, $W(p$ -value)	0,9322 (<0,001)	0,9165 (<0,001)	0,9688 (0,025)	0,9602 (0,012)
Критерий χ^2 (Пирсона), $\chi^2(p)$ / Pearson’s chi-squared test, $\chi^2(p$ -value)	3,107 (0,210)		0,457 (0,796)	
Критерий Манна – Уитни, $W(p)$ / Mann – Whitney test, $W(p$ -value)	4350,5 (0,192)		4101,5 (0,567)	
Степени свободы, df / Degrees of freedom df	2		2	

Примечание: * N – количество студентов в группах; n – количество слушателей с разными уровнями сформированности компетенций; σ – стандартное отклонение оценок; MAD – медианное абсолютное отклонение оценок; p – уровень значимости; ** данные низкого и базового уровней объединены для проверки однородности выборки.

Note: * N – the number of students in the groups; n – the number of students with different levels of formed competences; σ – the standard deviation of marks; MAD – median absolute deviation of marks; p – the significance level; ** low and baseline level data were combined to check the sample homogeneity.

На основании выполненной проверки, гипотезы об однородности групп «Младшая» и «Старшая» не были отвергнуты, что позволило объединить обе группы и в последующем работать с ними как с единой выборкой, то есть делать совместные выводы об успеваемости членов групп. Иными словами, уровни сформированности компетенций перед и после обучения в обеих группах статистически не отличались, поэтому при положительном результате испытаний курс может быть рекомендован к включению в образовательные программы как на раннем, так и на позднем этапах обучения.

Исследование результатов обучения в объединенной выборке. Исходные материалы, характеризующие процесс и результаты обучения, приведены в наборе данных, опубликованном авторами (Kosova, Redkokosh, 2022). Данные тестирования сформированности цифровых компетенций в начале и в конце обучения представлены в табл. 5 и 6 соответственно.

Таблица 5 / Table 5

Результаты самооценки и формального оценивания уровня цифровых компетенций у студентов перед началом обучения, N = 177 / Results of self-assessment and formal assessment of the students' digital competences (before the start of training), N = 177

Уровни сформированности компетенций / Levels of formed competences		Самооценка / Self-assessment	Формальная оценка / Formal assessment	Критерий Уилкоксона $W(p)$ / Wilcoxon test $W(p\text{-value})$
Низкий / Low	n, %	25 (14,12)	8 (4,52)	124 (0,317)
	$Me \pm MAD$, %	$29,19 \pm 2,06$	$27,00 \pm 2,24$	
Базовый / Baseline	n, %	88 (49,72)	42 (23,73)	1308,5 (0,007)
	$Me \pm MAD$, %	$47,94 \pm 6,25$	$53,00 \pm 5,00$	
Средний / Interjacent	n, %	38 (21,47)	76 (42,94)	941 (0,002)
	$Me \pm MAD$, %	$66,69 \pm 2,13$	$68,00 \pm 2,24$	
Продвинутый / Advanced	n, %	16 (9,04)	51 (28,81)	599 (0,005)
	$Me \pm MAD$, %	$83,31 \pm 3,13$	$79,00 \pm 5,29$	
Пренебрегли тестированием / Ignored testing, n, %		10 (5,65)	0 (0,00)	7592,5 (<0,001)
$Me_{общая} \pm MAD / Me_{general} \pm MAD$, %		$52,06 \pm 12,50$	$68,00 \pm 8,00$	

Примечание: n – количество слушателей с разными уровнями сформированности компетенций; Me – медиана оценок на каждом уровне; $Me_{общая}$ – медиана оценок во всей выборке; MAD – медианное абсолютное отклонение оценок

Note: n – the number of students with different levels of digital competences; Me – the median mark on each level; $Me_{general}$ – the median mark in the entire sample; MAD – the median absolute deviation of marks.

Подавляющее большинство обучающихся (169 человек, 95,50 %) имели стартовый уровень сформированности цифровых компетенций не ниже базового. Вместе с тем приведенные результаты (табл. 5) свидетельствуют о значимых различиях между данными самооценки и формальной оценки как в совокупности, так и по отдельным уровням. Слушатели с базовым и средним уровнями сформированности цифровых компетенций, судя по медиане оценок, умахали свои возможности, тогда как слушатели, достигшие продвинутого уровня, напротив, себя переоценивали. В целом же на старте обучения бóльшая часть участников была склонна себя недооценивать.

По результатам итогового формального тестирования (табл. 6) курс успешно завершили 170 человек, что составляет 96,05 % от числа всех зачисленных. При этом значимых различий между данными формальной оценки и итоговой самооценки (по уровням и в общем) обнаружить не удалось ($p > 0,05$). Это может свидетельствовать о приобретении в ходе обучения соразмерности между уверенностью обучающихся в своих силах и фактическим уровнем сформированности у них компетенций ЦД.

Таблица 6 / Table 6

Результаты самооценки и формального оценивания компетенций ЦД у студентов после завершения обучения, N = 177 / Results of self-assessment and formal assessment of the students' digital accessibility competences (after the completion of training), N = 177

Уровни сформированности компетенций / Levels of formed competences	Самооценка / Self-assessment	Формальная оценка / Formal assessment	Критерий Уилкоксона $W(p)$ / Wilcoxon test $W(p\text{-value})$
Низкий / Low	n, %	2 (1,13)	14 (0,056)
	Me ± MAD, %	5,22 ± 1,03	
Базовый / Baseline	n, %	39 (22,03)	986,5 (0,951)
	Me ± MAD, %	50,00 ± 8,31	
Средний / Interjacent	n, %	37 (20,90)	815 (0,575)
	Me ± MAD, %	66,69 ± 2,13	
Продвинутый / Advanced	n, %	53 (29,94)	1782 (0,182)
	Me ± MAD, %	87,50 ± 8,31	
Пренебрегли тестированием / Ignored testing, n, %		0 (0,00)	11722 (0,868)
Me _{общая} ± MAD / Me _{general} ± MAD, %	68,75 ± 12,50	69,43 ± 13,34	

Примечание: *n* – количество слушателей с разными уровнями сформированности компетенций; *Me* – медиана оценок на каждом уровне; *Me_{общая}* – медиана оценок во всей выборке; *MAD* – медианное абсолютное отклонение оценок.

Note: *n* – the number of students with different levels of digital competences; *Me* – the median mark on each level; *Me_{general}* – the median mark in the entire sample; *MAD* – the median absolute deviation of marks.

Задания формирующего (текущего) оценивания (табл. 7) были согласованы с содержанием разработанной системы компетенций ЦД (табл. 3). Различные рекомендованные задания успешно выполнены минимум 64 (36,16 %) и максимум 172 (97,18 %) студентами при средних оценках в пределах 69,17–95,29 %. Наименьшие значения числа вовлеченных студентов (58 человек, 32,77 %) и средней оценки (66,21 %) зарегистрированы для факультативного практического задания-интервью (табл. 7, модуль 1), в то время как другие необязательные для выполнения задания (табл. 7, модули 3 и 4) привлекли более половины слушателей, средние оценки которых составили 74,55 и 91,83 %, соответственно. Тесты формирующего оценивания пройдены большинством студентов (168–172 человек, 94,92–97,18 %) с высокой результативностью (не менее 85,48 % от максимально возможной оценки).

Формирующее оценивание не вносило формального вклада в итоговую оценку, однако могло способствовать развитию и закреплению необходимых компетенций и, как следствие, более успешному прохождению итоговых испытаний. Это и другие предположения о возможных связях между переменными были проверены с помощью статистических методов (табл. 8).

Таблица 7 / Table 7

**Содержание и результаты формирующего оценивания успеваемости студентов
на курсе «Цифровая доступность в электронном обучении», N = 177 /
Content and results of the formative assessment of student performance
in the course on Digital Accessibility in e-Learning, N = 177**

№ / No.	Тема задания / Task topic	Студенты, выполнившие задание / Students who completed the task, n, %	Средняя оценка / Average mark, $a \pm \sigma$, %
<i>Модуль 1. ЦД и универсальный дизайн / Module 1. Digital accessibility and universal design</i>			
T1*	Что такое веб-доступность, ЦД и универсальный дизайн? / What are web accessibility, digital accessibility and universal design?	172 (97,18)	89,60 \pm 13,54
T2	Кому нужна веб-доступность? Проблемы дизайна / Who needs web accessibility? Design challenges	171 (96,61)	90,53 \pm 16,71
T3	Вспомогательные технологии и адаптивные стратегии / Assistive technology and adaptive strategies	170 (96,05)	95,29 \pm 21,24
T4	Международные стандарты ЦД / International digital accessibility standards	168 (94,92)	88,72 \pm 23,31
T5	Руководство WCAG 2.1 по обеспечению доступности веб-контента / WCAG 2.1 Web Content Accessibility Guidelines	171 (96,61)	85,48 \pm 24,35
П1 / P1*	Интервью с лицом, имеющим ОВЗ, о проблемах ЦД (необязательное задание) / Interview with a person with disabilities about digital accessibility problems (optional task)	58 (32,77)	66,21 \pm 23,46
<i>Модуль 2. Правила доступности образовательного контента / Module 2. Accessibility rules applied to educational content</i>			
T6	Типы контента для электронного обучения / Types of e-learning content	171 (96,61)	94,37 \pm 17,32
T7	Доступность медиаконтента / Accessibility of media content	171 (96,61)	94,57 \pm 12,31
T8	Доступность основного контента / Accessibility of main content	171 (96,61)	89,77 \pm 21,44
T9	Доступность тестов / Accessibility of tests	171 (96,61)	89,54 \pm 19,46
T10	Доступность научной нотации / Accessibility of scientific notation	171 (96,61)	90,71 \pm 17,36
T11	Доступность интерактивных модулей, симуляций / Accessibility of interactive modules, simulations	171 (96,61)	93,63 \pm 13,20
П2 / P2	Разработка информационного ресурса для иллюстрации проблем доступности / Development of an information resource to illustrate accessibility issues	131 (74,01)	76,05 \pm 24,37
<i>Модуль 3. Проверка ЦД / Module 3. Checking digital accessibility</i>			
П3 / P3	Проверка контрастности веб-контента (необязательное задание) / Web content contrast rating (optional task)	99 (55,93)	74,55 \pm 20,37
П4 / P4	Проверка доступности веб-контента с помощью инструмента WAVE / Checking web content accessibility using the WAVE tool	113 (63,84)	71,24 \pm 32,83
П5 / P5	Экспертный анализ доступности онлайн-курсов / Expert analysis of online course accessibility	109 (61,58)	73,28 \pm 29,58

Окончание табл. 7 / Table 7, ending

№ / No.	Тема задания / Task topic	Студенты, выполнившие задание / Students who completed the task, n, %	Средняя оценка / Average mark, $a \pm \sigma$, %
<i>Модуль 4. Методы разработки доступного контента для электронного обучения / Module 4. Methods for developing accessible e-learning content</i>			
П6 / P6	Разработка доступных документов / Development of accessible documents	100 (56,50)	69,17 ± 17,47
П7 / P7	Аудиодескрипция и текстовое описание (необязательное задание) / Audio description and text description (optional task)	93 (52,54)	91,83 ± 11,51
П8 / P8	Разработка доступной видеолекции / Development of an accessible video lecture	64 (36,16)	70,47 ± 30,73
П9 / P9	Разработка доступного теста и задания / Development of an accessible test and task	96 (54,24)	70,83 ± 29,15
Средняя отметка за тесты формирующего оценивания / Average mark for formative assessment tests		166 (93,79)**	91,58 ± 13,22
Средняя отметка за рекомендованные практические задания / Average mark for recommended practical tasks		53 (29,94)***	75,93 ± 16,02

Примечание: * Т – тест, П – практическая работа; ** количество студентов, выполнивших все тесты; *** количество студентов, выполнивших все практические задания (без учета необязательных).

Note: * T = test, P = practical work; ** the number of students who completed all the tests; *** the number of students who completed all the practical tasks (except optional tasks).

Согласно полученным данным, чем успешнее студенты справлялись с прохождением формирующих тестов и практических заданий, тем лучшие результаты они показывали при сдаче итоговых тестов (табл. 8). При этом выполнение необязательных практикумов не оказывало существенного влияния на итоговые результаты: кластеры студентов, выполнивших и не выполнивших необязательные практикумы, статистически не отличались друг от друга по показателям успеваемости ($p > 0,05$). Успех в формирующем тестировании оказал большее влияние на результаты формального итогового теста, чем выполнение рекомендованных практических заданий, тогда как в отношении итоговой самооценки отмечена обратная закономерность: успешное выполнение практических заданий оказало большее влияние на результат. Другими словами, выполнение практикумов повышало самооценку обучающихся в отношении формируемых компетенций, а прохождение тестов повышало фактический уровень сформированности компетенций.

Кроме того, установлено, что успешность обучения не зависела от способа зачисления на курс (самостоятельно или в принудительном порядке) и наличия педагогического компонента в учебных планах обучающихся. Между результатами итоговой самооценки и формальной оценки обнаружена связь со средней величиной эффекта, которую можно интерпретировать как согласованность между удовлетворенностью обучением и его успешностью (табл. 8).

Возвращаясь к результатам итогового формального тестирования, следует отметить, что в сегменте низкого уровня сформированности компетенций (7 человек, 3,95 %) отсутствовали обучающиеся, выполнившие все обя-

зательные практикумы и тесты. Четверо из них не выполнили ни одного обязательного практикума, один – не выполнил ни одного практикума или теста, шестеро – не использовали вторую попытку прохождения итогового тестирования, ни один из обучающихся не обратился к преподавателям за консультацией. На основании подтвержденных связей можно предположить, что низкие итоговые результаты обучающихся связаны с неполноценным прохождением ими обучения на курсе.

Таблица 8 / Table 8

Результаты проверки связей между переменными, способными повлиять на результаты обучения, с помощью дисперсионного анализа / Results of checking the relationships between the variables that can influence the training outcomes using the analysis of variance

Переменные факторы / Variable factors	Результирующие переменные / Resulting variables					
	Показатели итоговой самооценки / Indices of final self-assessment			Показатели итоговой формальной оценки / Indices of final formal assessment		
	Степень влияния $\eta^2(p)$ / Degree of influence $\eta^2(p\text{-value})$	Кэф-фициент корреляции $r(p)$ / Correlation coefficient $r(p\text{-value})$	Число студентов / Number of students, n	Степень влияния $\eta^2(p)$ / Degree of influence $\eta^2(p\text{-value})$	Кэф-фициент корреляции $r(p)$ / Correlation coefficient $r(p\text{-value})$	Число студентов / Number of students, n
Средняя отметка за тесты формирующего оценивания / Average mark for formative assessment tests	0,100 (<0,001)	0,316 (<0,001)	126	0,280 (<0,001)	0,529 (<0,001)	166
Средняя отметка за рекомендованные практические задания / Average mark for recommended practical tasks	0,295 (<0,001)	0,543 (<0,001)	50	0,128 (0,008)	0,358 (0,008)	53
Наличие педагогических дисциплин в учебных планах (в наличии/отсутствуют) / Presence of pedagogical disciplines in educational curricula (present/absent)	0,017 (0,135)	НП / NA	131	0,006 (0,302)	НП / NA	177
Способ зачисления на курс (самостоятельно/принудительно) / Enrollment in the course (voluntary/ compulsory)	0,017 (0,141)	НП / NA	131	0,006 (0,287)	НП / NA	177
Показатели итоговой самооценки / Indices of final self-assessment				0,085 (<0,001)	0,290 (<0,001)	177
Показатели итоговой формальной оценки / Indices of final formal assessment	0,085 (<0,001)	0,290 (<0,001)	177			

Примечание: η^2 – степень влияния переменной-фактора на результирующую переменную; значение $\eta^2 \sim 0,01$ соответствует слабой величине эффекта, $\eta^2 \sim 0,06$ – средней величине эффекта, $\eta^2 > 0,14$ – большой величине эффекта (Cohen, 1988); p – уровень значимости; r – коэффициент корреляции Пирсона для количественных переменных; при $r > 0$ – направленность связи положительная; n – количество слушателей, для которых измеримы значения переменных-факторов и результирующих переменных; НП – не применимо.

Note: η^2 – the degree of influence of the variable factor on the resulting variable; $\eta^2 \sim 0,01$ corresponds to a weak effect size, $\eta^2 \sim 0,06$ corresponds to an average effect size, $\eta^2 > 0,14$ corresponds to a large effect size (Cohen, 1988); p – the significance level; r – the Pearson correlation coefficient for quantitative variables; if $r > 0$, the direction is positive; n – the number of students for whom the values of variable factors and resulting variables are measurable; NA – not applicable.

Обсуждение

Методика формирования компетенций ЦД разработана и применена в РФ впервые. Результаты обучения в рамках факультативного курса для обучающихся уровней образования «бакалавриат» и «магистратура» показали эффективность нового подхода: 96 % обучающихся успешно завершили обучение, из них более 67 % с формированием среднего и продвинутого уровней сформированности компетенций. Присутствие низкого уровня в итоговой выборке можно отнести к допустимым погрешностям обучения, связанным с человеческим фактором.

Разработанный подход согласуется с технологиями обучения, предложенными W3C¹² и сводом знаний, сформулированным IAAP¹³. Контент курса корреспондирует с содержанием англоязычных ЭОР, размещенных на открытых образовательных платформах Canvas¹⁴, Coursera¹⁵, EdX¹⁶, FutureLearn¹⁷ и Udacity¹⁸.

Результаты исследования подтвердили исходную гипотезу и выявили дополнительные закономерности.

В результате анализа связей переменных, определяющих показатели формирующего и итогового оценивания, обнаружено, что выполнение текущих тестов и заданий оказывает положительное влияние на итог обучения (как при формальной оценке, так и при самооценке). Полученные данные согласуются с ранее опубликованными выводами о том, что текущее (формирующее) оценивание обладает ценными мотивирующими, обучающими и измерительными свойствами (Halamish, Bjork, 2011; Baird et al., 2017; Ventista, 2018) и в итоге благоприятно влияет на качество формируемых компетенций (Boud, Falchikov, 2007; Ventista, 2018).

Выравнивание самооценки от заниженной при стартовых измерениях до адекватной при итоговом тестировании, а также согласованность результатов итоговых испытаний между собой можно объяснить практико-ориентированным содержанием курса. Из ранее опубликованных работ из-

¹² W3C WAI. (2019). *Curricula on Web Accessibility: A framework to build your own courses*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.w3.org/WAI/curricula/>

¹³ IAAP. (2020). *Certified professional in accessibility core competencies: Body of knowledge*. Retrieved July 12, 2022, from https://www.accessibilityassociation.org/resource/IAAP_CPACC_BOK_March2020

¹⁴ Canvas. (2019). *Implementing UDL on Canvas (K-12/HE)*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.canvas.net/browse/innospire/courses/implementing-udl-on-canvas>; Canvas. (2019). *Accessibility: Designing and teaching courses for all learners (HE)*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.canvas.net/browse/empirestate/empirestate-buffalostate/courses/accessibility-designing-teaching>

¹⁵ Coursera. (2021). *Basics of inclusive design for online education*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.coursera.org/learn/inclusive-design>; Coursera. (2021). *An introduction to accessibility and inclusive design*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.coursera.org/learn/accessibility>

¹⁶ edX. (2020). *Introduction to Web Accessibility*. Retrieved July 12, 2022, from <https://courses.edx.org/courses/course-v1:W3Cx+WAI0.1x+3T2019/course/>

¹⁷ Futurelearn. (2020). *The online educator: People and pedagogy*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.futurelearn.com/courses/the-online-educator>

¹⁸ Udacity. (2021). *Web Accessibility*. Retrieved July 12, 2022, from <https://www.udacity.com/course/web-accessibility--ud891>

вестно, что большей согласованности самооценки и формальной оценки способствуют присутствие в обучении практического опыта (Yilmaz, 2017; Andrade, 2019) и обратной связи (Thawabieh, 2017; Andrade, 2019). Предложенный нами подход подразумевает оперативную обратную связь по запросу обучающихся, а выполнение практических работ можно с уверенностью отнести к эмпирическому опыту, способствующему формированию устойчивых компетенций. При таком подходе показатели самооценки ожидаемо отражают степень удовлетворенности результатом обучения. В предыдущих исследованиях, в частности в работе (Umek et al., 2015) также обнаружена положительная значимая корреляция между успешностью обучающихся при онлайн-обучении и их удовлетворенностью обучением.

Наличие педагогических видов деятельности в учебных планах не стало предиктором успешности обучения, так как статистических различий в результатах обучения будущих педагогов и специалистов других областей не выявлено. Кроме того, успешность обучения не зависела от этапа университетского образования (на младших или на старших курсах). Полагаем, что полученный результат может быть интерпретирован в пользу универсальности разработанной методики и онлайн-курса. Формируемые в результате обучения компетенции следует отнести к базисным составляющим цифровой компетентности любого специалиста, деятельность которого может иметь отношение к разработке общедоступного электронного контента. Частичные подтверждения этому тезису мы находим в литературе. Так, например, показана и обоснована результатами исследований необходимость формирования компетенций ЦД библиотекарей электронных ресурсов (McCann, Peacock, 2021), веб-разработчиков и веб-дизайнеров (Gay et al., 2017; Rajšp et al., 2019), преподавателей высшего образования (Gilligan, 2020).

На основании полученных результатов исследования дисциплина «Цифровая доступность в электронном обучении» включена в учебные планы бакалавриата и магистратуры направления подготовки «Прикладная математика» как обязательный предмет, а также в учебные планы прочих направлений подготовки в качестве дисциплины по выбору.

Заключение

Анализ результатов обучения показал эффективность разработанной методики формирования профессиональных компетенций в сфере проектирования, переработки и интеграции доступного цифрового образовательного контента. Гипотеза исследования подтверждена эмпирически на основании статистически значимых результатов. В частности, установлено, что эффективность методики формирования компетенций ЦД связана со следующими факторами: выполнение с положительным результатом тестов и практических заданий формирующего оценивания, практико-ориентированное содержание курса, консультативная поддержка онлайн-обучения. Полученные нами результаты находят подтверждение в ранее опубликованных работах. Существенно, что удовлетворенность обучением (самооценка) и формальный уровень сформированности компетенций ЦД согласуются между собой, что является косвенным свидетельством эффективности разработанной методики.

Дополнительно установлено, что способ зачисления на курс (принудительно или добровольно), наличие педагогических дисциплин в учебных планах слушателей, а также год обучения в университете не относятся к факторам, определяющим успешность обучения на курсе. Таким образом, разработанная методика обучения вместе с онлайн-курсом могут быть рекомендованы для включения в образовательные программы на любом этапе университетского образования в рамках как элективных, так и обязательных дисциплин.

Разработанные методические инструменты, в том числе онлайн-курс, могут быть использованы для профессиональной подготовки будущих и практикующих преподавателей, формирования компетенций специалистов сферы информационных технологий, в том числе веб-разработчиков и веб-дизайнеров, а также для повышения общей цифровой грамотности специалистов, связанных по роду деятельности с разработкой цифрового контента. Считаем целесообразным внести компетенции ЦД в пул ключевых компетенций (универсальных или общепрофессиональных), устанавливаемых федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования РФ.

Выполненное исследование позволяет частично закрыть лакуны, связанные с профессиональной подготовкой специалистов к организации доступной образовательной среды ЭО, однако для более детального изучения проблем формирования компетенций ЦД требуются дальнейшие исследования. В частности, в перспективе целесообразно: выполнить сравнительное исследование эффективности применения методик обучения основам ЦД в дистанционном, очном и смешанном форматах; разработать и экспериментально проверить эффективность методических систем профильной информационно-технологической подготовки в сфере разработки доступных платформ ЭО, технической экспертизы и коррекции ЦД образовательных платформ и онлайн-курсов.

Исследование имеет ряд *ограничений*, а именно: обучение проводилось в рамках элективного курса; тесты формирующего оценивания предусматривали неограниченное количество попыток и не вносили формального вклада в итоговую оценку; выполнение практических работ и текущих тестов было факультативным. Не исключено, что при наличии строгого контроля за результатами формирующего оценивания в рамках обязательной дисциплины обучающиеся могли продемонстрировать иные итоговые образовательные результаты.

Список литературы

Ссылки на источники см. в разделе References после англоязычного блока.

История статьи:

Поступила в редакцию 12 апреля 2022 г.

Принята к печати 15 июля 2022 г.

Для цитирования:

Косова Е.А., Редкокош К.И. Методика формирования компетенций цифровой доступности: разработка и апробация на российской выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 488–509. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-488-509>

Сведения об авторах:

Косова Екатерина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой прикладной математики, Физико-технический институт, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (Симферополь, Россия). ORCID: 0000-0002-3263-9373, Scopus Author ID: 731338, eLIBRARY SPIN-код: 7805-8195. E-mail: lynx99@inbox.ru

Редкокош Кирилл Игоревич, магистрант, направление подготовки 01.04.02 «Прикладная математика и информатика», направленность «Математическое моделирование, программирование и искусственный интеллект», Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0003-3535-7336, Scopus Author ID: 1092270, eLIBRARY SPIN-код: 8519-3757. E-mail: kirillf13@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-488-509

Research article

Methodology for the Formation of Digital Accessibility Competences: Development and Trial on a Russian Sample

Yekaterina A. Kosova¹  , Kirill I. Redkokosh² 

¹V.I. Vernadsky Crimean Federal University,
4 Prospekt Vernadskog, Simferopol, 295007, Russian Federation

²St. Petersburg State University,
7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg, 199034, Russian Federation

 lynx99@inbox.ru

Abstract. Digital accessibility of e-learning provides an opportunity to fully participate in the educational process for all students, including persons with disabilities. Each specialist involved in the development of e-learning content and resources should be competent in digital accessibility and universal design. The authors propose a methodological approach to the development of digital accessibility competencies and present the results of testing this approach in practice. In 2021, on the basis of one of the Russian universities, a methodology for the formation of digital accessibility competences was developed and tested, including a system of competences, tools for testing formed competences, a curriculum and an appropriate online course. In addition, a study sample was formed (177 undergraduate and graduate students), a training course was conducted, and training outcomes were analyzed. It is for the first time that a methodological approach to the formation of digital accessibility competences has been proposed in the Russian Federation. The training outcomes confirmed the efficiency of the proposed approach: 96% of the students successfully completed the training, of which more than 67% achieved intermediate and advanced levels of the competences. A significant positive correlation was found between the successfully completed current tasks and the re-

sults of the final tests of self-assessment and formal assessment. It was shown that the training efficiency did not depend on how (voluntarily or compulsorily) the students were enrolled in the course, whether there were pedagogical disciplines in their curricula and what was the level of their university education. The relationship found between the results of final self-assessment and the results of formal assessment can be interpreted as consistency between satisfaction with the training and its success. The developed methodological tools, including the online course, can be used for the professional training of teachers, the formation of professional competences of IT specialists as well as the improvement of the overall digital literacy of specialists involved in the development of digital content.

Key words: digital accessibility, professional competences, online course, pedagogical trial, disabilities, e-learning

References

- Al-Mouh, N., Al-Khalifa, A., & Al-Khalifa, H. (2014). A first look into MOOCs accessibility: The case of Coursera. In K. Miesenberger, D. Fels, D. Archambault, P. Peñáz & W. Zagler (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science* (vol. 8547, pp. 145–152). Springer, Cham.
- Andrade, H.L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education, 4*. <http://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Baird, J., Andrich, D., & Hopfenbeck, T. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24*(3), 317–350. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- Bohnsack, M., & Puhl, S. (2014). Accessibility of MOOCs. In K. Miesenberger, D. Fels, D. Archambault, P. Peñáz & W. Zagler (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science* (vol. 8547, pp. 141–144). Springer, Cham.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Introduction: Assessment for the longer term. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the longer term* (pp. 3–13). London: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Clifford, I., Kluzer, S., Troia, S., Jakobsone, M., & Zandbergs, U. (2020). *DigCompSat: A self-reflection tool for the European digital competence framework for citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/77437,JRC123226>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Ferati, M., Mripa, N., & Bunjaku, R. (2016). Accessibility of MOOCs for blind people in developing non-English speaking countries. In G. Di Bucchianico & Kercher P. (Eds.), *Advances in Design for Inclusion. Advances in Intelligent Systems and Computing* (vol. 500, pp. 519–528). Springer, Cham. http://doi.org/10.1007/978-3-319-41962-6_46
- Gay, G., Djafarova, N., & Zefi, L. (2017). Teaching accessibility to the masses. *W4A '17: Proceedings of the 14th International Web for All Conference* (article 15). <https://doi.org/10.1145/3058555.3058563>
- Gilligan, J. (2020). Competencies for educators in delivering digital accessibility in higher education. *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Practice. HCI 2020 Proceedings. Lecture Notes in Computer Science* (vol. 12189, pp. 184–199). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6_14
- Halamish, V., & Bjork, R. (2011). When does testing enhance retention? A distribution-based interpretation of retrieval as a memory modifier. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 37*(4), 801–812. <http://doi.org/10.1037/a0023219>

- Kosova, Y.A. (2020). Motivation and readiness of teachers to use distance educational technologies in teaching students with disabilities. *Informatics and Education*, (9), 43–52. (In Russ.) <http://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-9-43-52>
- Косова Е.А. Мотивация и готовность преподавателей к использованию дистанционных образовательных технологий в обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья // Информатика и образование. 2020. № 9. С. 43–52. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-9-43-52>
- Kosova, Y.A. (2021). Analysis of massive open online courses on web accessibility. *Informatics and Education*, (1), 38–46. (In Russ.) <http://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-1-38-46>
- Косова Е.А. Анализ массовых открытых онлайн-курсов по обеспечению веб-доступности // Информатика и образование. 2021. № 1. С. 38–46. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-1-38-46>
- Kosova, Y., & Redkokosh, K. (2022). Creating digital accessibility competencies in university students: Dataset of learning outcomes. *Mendeley Data, Version 1*. <http://doi.org/10.17632/4chf3cdv9k.1>
- Lazar, J. (2022). Managing digital accessibility at universities during the COVID-19 pandemic. *Universal Access Information Society*, 21(2), 749–765. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00792-5>
- McCann, S., & Peacock, R. (2021). Accessibility is not a feature: An analysis of common accessibility errors on academic library websites. *Journal of Electronic Resources Librarianship*, 33(4), 273–284. <https://doi.org/10.1080/1941126X.2021.1988465>
- Meleo-Erwin, Z., Kollia, B., Fera, J., Jahren, A., & Basch, C. (2020). Online support information for students with disabilities in colleges and universities during the COVID-19 pandemic. *Disability and Health Journal*, 4(1), 101013. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101013>
- Mullin, C., Gould, R., & Parker Harris, S. (2021). *ADA research brief: Digital access for students in higher education and the ADA* (pp. 1–12). Chicago, IL: ADA National Network Knowledge Translation Center. Retrieved July 12, 2022, from https://adata.org/research_brief/research-brief-digital-access-students-higher-education-and-ada
- Nunnally, J., & Bernstein, L. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Rajšp, A., Kous, K., Kuhar, S., Šumak, B., & Sorgo, A. (2019). Preliminary review of jobs, skills and competencies for implementation to digital accessibility. *Central European Conference on Information and Intelligent Systems (CECIIS): Proceedings 30th International Scientific Conference* (pp. 93–99). Varaždin. Retrieved July 12, 2022, from <http://archive.ceciis.foi.hr/app/public/conferences/2019/Proceedings/ETICT/ETICT3.pdf>
- Ramírez-Vega, A., Iniesto, F., & Rodrigo, C. (2017). Raising awareness of the accessibility challenges in mathematics MOOCs. *TEEM 2017 Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (article 92). New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/3144826.3145435>
- Sanchez-Gordon, S., & Luján-Mora, S. (2019). Implementing accessibility in Massive Open Online Courses' platforms for teaching, learning and collaborating at large scale. *eDemocracy & eGovernment. Stages of a Democratic Knowledge Society* (pp. 151–160). Springer, Cham.
- Thawabieh, A.M. (2017). A comparison between students' self-assessment and teachers' assessment. *Journal Curriculum and Teaching*, 6(1), 14. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p14>
- Umek, L., Aristovnik, A., Tomažević, N., & Keržič, D. (2015). Analysis of selected aspects of students' performance and satisfaction in a Moodle-based e-learning system environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11, 1495–1505. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1408a>
- Ventista, O. (2018). Self-assessment in Massive Open Online Courses. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 165–175. <https://doi.org/10.1177/2042753018784950>

- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., & Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Yilmaz, F.N. (2017). Reliability of scores obtained from self-, peer-, and teacher-assessments on teaching materials prepared by teacher candidates. *Education Sciences: Theory & Practice*, 17, 395–409. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0098>

Article history:

Received 12 April 2022

Revised 8 July 2022

Accepted 15 July 2022

For citation:

Kosova, Ye.A., & Redkokosh, K.I. (2022). Methodology for the formation of digital accessibility competences: Development and trial on a Russian sample. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 488–509. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-488-509>

Bio notes:

Yekaterina A. Kosova, Ph.D. in Education, Associate Professor, Head of the Department of Applied Mathematics, Physics and Technology Institute, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia). ORCID: 0000-0002-3263-9373, Scopus Author ID: 731338, eLIBRARY SPIN-code: 7805-8195. E-mail: lynx99@inbox.ru

Kirill I. Redkokosh, Master's Degree Student in the field of study 01.04.02 "Applied Mathematics and Informatics," majoring in "Mathematical Modeling, Programming and Artificial Intelligence," St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0003-3535-7336, Scopus Author ID: 1092270, eLIBRARY SPIN-code: 8519-3757. E-mail: kirillf13@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-510-527

UDC 37.06(37.062.3:371.388.8)

Research article

The Student Club as a Tool for Attracting Youth Audience to Museums

Valery E. Gordin¹, Irina A. Sizova¹✉, Elizaveta K. Demytyeva¹,
Anna N. Kudelkina¹, Marcellinus Dike^{1,2}

¹HSE University,
16 Soyuz Pechatnikov St, 190121, St. Petersburg, Russian Federation

²De Montfort University,
The Gateway Leicester, LE1 9BH, United Kingdom

✉ sizova_i@mail.ru

Abstract. The authors describe the possibility of using a differentiated approach based on vocational education in the field of art and culture as a new criterion for attracting youth audiences to museums in the digital era. A distinctive feature of the differentiated approach in the activities of museum student clubs is the targeted impact on various groups of young people, taking into account their age and level of art training in the development of museum programs. In order to assess the applicability of the differentiated approach to working with young people in museums, the members of student clubs of the two largest museums in Russia, i.e., the Hermitage and the Russian Museum, were surveyed. Expert interviews with the staff of the student clubs were also conducted. Based on the results of the analysis, the authors identified three groups of the young people, which were designated as “interested,” “advanced” and “proficient.” The criteria for dividing into the groups were differences in the educational level of the students in the field of art and culture. This division allowed to determine the forms of the most attractive museum events for the identified groups of students. The results of the study may be useful in working with the youth audience in other museums.

Key words: youth audience, student club, museum programs, visitors’ loyalty

Acknowledgements and Funding. The study was carried out as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University) in 2020.

Authors would like to express sincere thanks to the museum staff members, without whose help the article about the Hermitage Museum and the Russian Museum student clubs would not have been possible: Sophia Kudriavtseva, Vera Scrace, Anton Sheverdiaev and their student club members. All the opinions and analysis contained in this article belong to its authors and do not necessarily reflect the views of the museums.

Introduction

Attracting a youth audience to museums is seen today as a pressing issue. Mokhtar and Kasim (2011) note in this regard that “today’s youngsters are tomorrow’s potential museum professionals and audiences”. In this context, museums face the important task of not only identifying formats for working with youth audiences but also creating a differentiated approach to various groups of young people, depending on the level of their professional interests and human values. In this study, we actualize the differentiated approach as a targeted impact on various groups of young people, considering their age, level of art training, and social affiliation in the development of museum programs. This approach is consistent with the cognitive and interpretative models of audience study proposed by P. McManus (McManus, 1996). The former model requires that certain information or ideas should be delivered to the audience using a certain set of products in order to ensure that the message embedded in the product is properly “digested”. The latter model assumes that the process of interpretation is mediated by many factors, such as previous experience, social affiliation and visitors’ interaction (Dementyeva, Kudelkina, 2019).

The youth audience is one of the most intensely studied categories of museum visitors. The problem of attracting young people to museums has been analyzed with various factors taken into account, including: their motivational aspects of visiting museums and desire to be included in museum processes (Sharp, 2014; Xanthoudaki, 1998), professional interests and need to be socialized (Mellemsether, Mülle, 2016; Kinghorn, Willis, 2008), active use of AR technologies (Nechita, Rezeanu, 2019) and sensory devices in museums as well as digitalized interaction¹ (Ting et al., 2013). However, the differentiated approach, depending on the level of professional artistic interest of young people, has not yet become a widely applied method for studying the field of museum work.

The need of the youth audience for modern forms and approaches and, consequently, the fundamental educational museum programs based on excursions and lectures are combined with innovative and creative projects. This, in turn, makes the search for new forms of work with young people in museums more relevant. One of these forms is the creation of student clubs affiliated with museums. Sometimes the participants of such student clubs include high school students and students of secondary vocational schools. It is important to note that the student age in Russia falls within the range of 18–24 years, which corresponds to the United Nations definition of the young age as the period of 15–24 years.²

Student clubs for working with youth are created, first of all, taking into account the specifics of the student audience, which is actively looking for new information and ways to communicate with their like-minded fellows. Not the last role is also played by the desire of students of creative areas of arts and humanities to improve their artistic professional level by studying museum collections. Besides, students, unlike other groups of young people, are very focused on the edu-

¹ Villaespesa, E., & Stack, J. (2015). Finding the motivation behind a click: Definition and implementation of a website audience segmentation. *Museums and the Web*. 2015, April 8–11.

² International Labour Organization (2015). *Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling up investments in decent jobs for youth*. Geneva: International Labour Office. https://doi.org/10.1163/2210-7975_hrd-4022-2015051

cational format of interaction with museum staff: they consider clubbing as a means of expanding their educational process.

The purpose of this study is to explore the museum student club as a new form of work with the young adult segment of the museum audience. The study is conducted to answer the following questions: 1) What formats of work do modern museums use to communicate with young people? 2) What museum services does the youth audience prefer?

Main idea

In this study, we rely on the theory of the Interactive Experience Model developed by Falk and Dierking (2016). This model is based on a visitor-centered perspective and the notion that experience and subsequent learning are context-dependent.

The Interactive Experience Model starts with a personal context, which consists of elements that shape the visitor's personality, such as psychology, biography, character, etc. This context is characterized by the three elements:

1. The first element relates to expectations and motivation. Each visitor has a certain background, consisting of previous experience, personal expectations regarding museum exhibitions and exhibits, as well as accumulated memories and impressions. Given these characteristics, museums can create contextual links that positively affect visitors' satisfaction.

2. The second element includes existing interests, knowledge, and beliefs. In order for a museum to receive positive feedback from visitors, it must take into account that each visitor perceives new information through a personal filter consisting of unique knowledge. At the same time, only the information which is already familiar to the visitor is successfully assimilated. Therefore, museums must differentiate between the type of information and the way it is presented.

3. The third element implies the possibility of choice and control over what is to be learnt, as well as where, when and how. Museums deliver information through an informal environment, i.e., free-choice learning, in which clients can autonomously direct and self-control the personal learning process without any coercion. The information should be attractive and interesting for visitors.

Therefore, the authors used the following components of the museum visitor's experience: education, aesthetics and entertainment. In connection with the development of digital technologies, another component was involved, i.e., escapism, or an escape from reality (Figure 1).

The authors of this study consider the student club as a new tool for attracting a youth audience to museums. At present, the functions of museums are continuously expanding both owing to the need of society for a museum as a cultural center and creative hub. Museums seek to attract, inform and provide a meeting space, often to entertain, and at the same time maintain a high cultural status.

L.A. Hachtryan and A.A. Chernega (2012) studied the factors affecting the propensity to visit museums and found that, for the youth audience, one of the main factors in visiting a museum is to obtain additional knowledge as it emphasizes the traditional educational function of the museum as a social institution. It was also found that the attention of young visitors is even more attracted by novelties of art and modern cultural life. About 20% of the visitors would go to

the museum for flash mobs, performances, shows, social and advertizing campaigns. Only about 15 percent of people would go to a museum for the sake of communicating with a certain group of people (the so-called “intelligent party”). As for the sphere of interest, museums can attract visitors with the opportunity to learn about novelties of art and cultural life (60%) or gain additional knowledge (30%). Young museum-goers would like to see enclaves of modern cultural life in museums. Most of the youth audience also noted that further development should be associated with the concept of a “living” museum. Young people would like to see not “layers of dust on the shelves” in the heritage institutions but interactive elements, for which it is necessary to move from the principle of the former museum elite snobbery to the principle of complicity (Hachatryan, Chernega, 2012, p. 170). It is desirable that every visitor should have the right to leave their mark on the museum not only in the guest book (Demytyeva, Kudelkina, 2019).

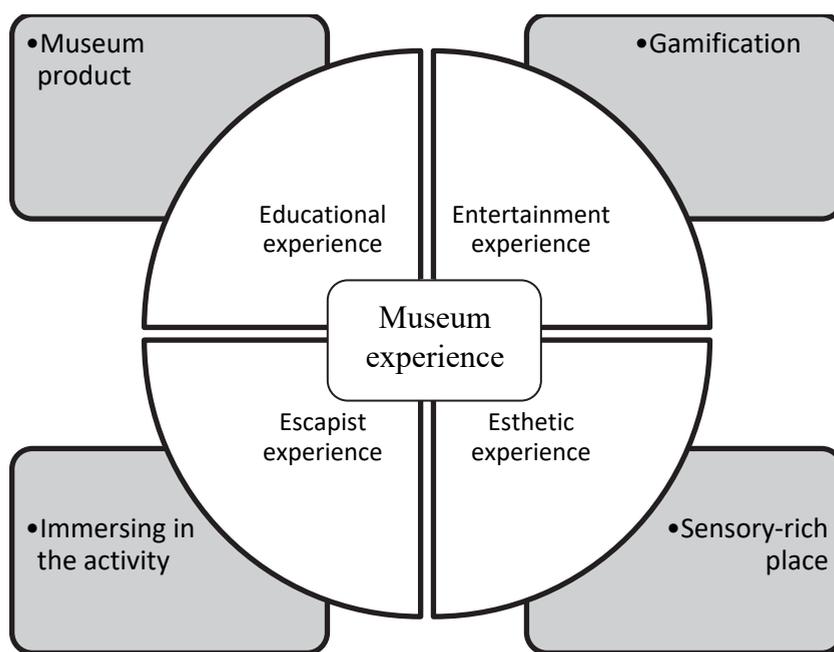


Figure 1. The interactive experience model

Source: the authors.

To attract young people, a museum exposition should take into account the needs of the didactic process, and the content presented should be arranged in a predetermined order: have a clear structure, support the conditions for communicative presentation by various means, i.e., multimedia aspects of a museum exhibition, and produce certain cognitive and emotional results in a group of young visitors. It must be remembered that “the ivory tower” museums are long gone. A modern museum is an interactive place that does not allow young visitors to be passive spectators but involves them in a dialogue, stimulating their requests or searches for answers. The exhibition should affect all the senses of a young person (hearing, sight, smell, touch). If a museum is to be successful, it must consider the expectations of 21st century young persons living in a civilization of information and

knowledge (Alejziak, 2011). In addition, the museum is becoming a place where young people can satisfy their needs for professional artistic expertise, improve their skills through non-formal education and also acquire non-core, interdisciplinary knowledge. Museums today offer new ways to connect culture and education.

A. Timokhovich and S. Filenko (2019) believe that involving a youth audience in the consumption of a cultural product is an urgent problem for museums. Therefore, the museums need to:

(1) introduce gaming technologies into the process of active consumption of a cultural product;

(2) open discussion platforms and arrange regular meetings with the authors of expositions, conduct training seminars and public lectures, as young people want to have the opportunity to express themselves and discuss something with their friends and like-minded people;

(3) involve young people in the creative process for self-expression;

(4) change (on a regular basis) the exposition and report it on social networks;

(5) ask (as is recommended) opinion leaders (bloggers, representatives of universities) to inform the youth audience about events in museums and involve them in the process of consuming a cultural product;

(6) use different methods for influencing different senses directly on the museum site;

(7) expand the content space of the museum (as needed), thereby providing an opportunity not only to consume the cultural product on the territory of the museum but to participate in other activities.

F.A. Saleh (2005) also studied the factors affecting visitors and developed a research model. The study found that physical factors were not so important to visitors. The determinants of expectations were aspects related to the quality of experience. J.H. Falk (2013) identifies five factors that motivate different categories of people to visit museums:

(1) researchers: the motivation is curiosity, the goal is to find interesting content;

(2) guides: the motivation is accompanying other people (e.g., a school group); the goal is to share with someone the experience of visiting the museum and to tell the relatives about an interesting event;

(3) professionals/amateurs: the motivation is the desire to deepen their knowledge;

(4) experience seekers: the motivation is to erase a museum from the list of must-visit; the goal is to gain new experience;

(5) recharge seekers: the motivation is to escape from the hustle and bustle of modern life.

At the same time, learning by museum means should not only give pleasure but also form a certain level of professionalization. Thus, K. Coffey (2008) argues that museums should turn “from exclusive to inclusive places, from places of education to places of study”. L. Kelly (2004) also considered museums as spaces of “free choice or an informal learning environment”.

The main idea of this study is to establish the difference in motivation and reasons for choosing a museum club between three groups, namely “interested”,

“advanced” and “proficient”. (How the groups are defined will be discussed later.) In addition, the study defines formats and services of working with youth using the Interactive Experience Model. The authors also analyze the results of the development of museum programs aimed at various groups of student club members associated with their professional background.

Methodology

In this article, we use a mixed method, which includes surveys of experts and direct users (students). In 2018–2019, the HSE Laboratory of Cultural Economics in St. Petersburg, with the support of both student clubs, conducted a sociological study. The study consisted of two surveys.

1. A survey of the leaders of the Hermitage Student Club and the Russian Museum Student Clubs intended to determine the major goals, objectives and primary work formats. The questionnaire contained 10 questions aimed at clarifying the opinions and assessments of experts regarding the age limits of the museums' youth audiences; the presence of differences between teenagers and young adults in terms of the development of the museums' product development; the main motives for young people to visit museums; the need to develop special museum products for young adults; the need to actively attract young people to museums and their collections; the most interesting museum programs for young people; the need for special programs for professional youth audiences; and the importance of allocating in the organizational structures of the museums separate departments for working with youth audiences. In addition, certain museum programs were evaluated on the basis of their orientation towards different groups of the student clubs.

Expert interviews: The first stage of the study involved three expert interviews. An expert interview is one of the varieties of in-depth interviews. Its main feature is the competence of the respondent acting as an experienced expert in the field under study. The heads of the student clubs in the Hermitage (head of the youth center, female, museum experience over 30 years) and the Russian Museum (student club leader, male, 43 years old, museum experience over 20 years) and a specialist from Tretyakov Art Gallery (head of the educational department, female, museum experience about 30 years) were the respondents of the expert interview. Our decision to invite them for the interview was based on the assumption that they were the best informed on the needs and preferences of the youth audience in terms of consuming cultural products. They occupied positions involving both direct communication with the students and the development of strategies for interacting with them. The data collection phase was followed by data analysis.

To further analyze the interaction of the museums with their youth audiences, we used the Interactive Experience Model. The model reflects the four elements that form the basis of interaction between a company and its customers: educational, entertainment, escapist and esthetic experiences. The educational experience means that the product should be sold not just as such but together with the educational part represented by museum collections. The entertainment experience implies shifting the focus to the process of gamification between museums

and their audiences. The escapist experience refers to the process of digitalization, which is expressed in the expansion of the museums' access to the Internet to overcome spatial and temporal restrictions on the consumption of museum products and services. In this case, we are talking about a virtual museum. The esthetic experience means a form of promotion that develops consumer loyalty. Thus, the list of museum formats of communication with young adults will be divided into four parts according to the four elements of the Interactive Experience Model.

2. A survey of the members of the Hermitage and the Russian Museum Student Clubs contained 12 questions, which could be divided into three categories. The first set of questions was designed to identify a sub-segment of the respondents, i.e., proficient, advanced or interested. There were three questions in the block, converted into two binary separation criteria. The first criterion examined whether the respondents had attended any specialized additional schools or courses in the field of cultural and art education. According to the second criterion, the major field of education of a respondent was supposed to be in the cultural field. In this criterion, there were two questions related to the school or university that the participant was still attending or had attended before. The second group of questions examined the sub-segments in terms of specific consumption characteristics of cultural products. There were three open questions in the block. In answering the first question, the respondents were supposed to explain why they had chosen the section they were visiting. The respondents were asked to clarify how they would like to communicate with the museums. The third question asked what topics the respondents would like to learn in the museum student clubs. The third set of questions concerned the socio-demographic characteristics of the respondents.

Club members' surveys: As a result of the surveys, three groups of club members were identified, designated by the authors of this study as “proficient”, “advanced” and “interested”. The division was based on differences in the cultural background and education of the students. The algorithm for dividing into the groups is presented in Table 1.

Table 1

Division algorithm			
Feature	“Proficient”	“Advanced”	“Interested”
Having attended extracurricular sessions at artistic and cultural institutions while enrolled in middle school	Yes/No	Yes	No
Currently pursuing higher (professional) education in the field of art and culture	Yes	No	No

The total group of the respondents – members of the student clubs – consisted of 209 people, of whom 107 attended the Hermitage Student Club and 102 attended the Russian Museum Student Club. Their distribution by category was as follows: 58% in the “proficient” category, 16% in the “advanced” category and 26% in the “interested” category. Since the total number of both student clubs was 630 people (450 people in the Hermitage and 180 people in the Russian Museum), these samples could be considered representative and on par with previous studies on this topic (Easson, Leask, 2020).

Based on the Sturges' formula, Figure 2 shows the age distribution of both samples. Data are presented as absolute values for the following age groups: 16–19, 20–23, 24–27, and 28–45 years. The largest age group in both samples was 20–23 years (about 40–60% of all the respondents). It was followed by the age group of 16–19 years (23–38% of the respondents at the time of the survey). The smallest age groups were 24–27 years and 28–45 years old – they made up 5–12 and 1–9% of all the respondents respectively.

Figure 3 shows the gender distribution in the Hermitage and the Russian Museum Student Clubs. All the numbers are absolute values. The number of the female respondents significantly exceeds the number of the male respondents. Each sample contains 80–90% of females.

Based on the distribution over the two samples, Figure 4 shows the level of education of the respondents at the time of the survey. All the numbers are absolute values. There are five categories in total: school, college, undergraduate, graduate and postgraduate students. The respondents with a “specialist degree” were categorized as undergraduates. Approximately 70–90% of the respondents in each sample were at the undergraduate stage.

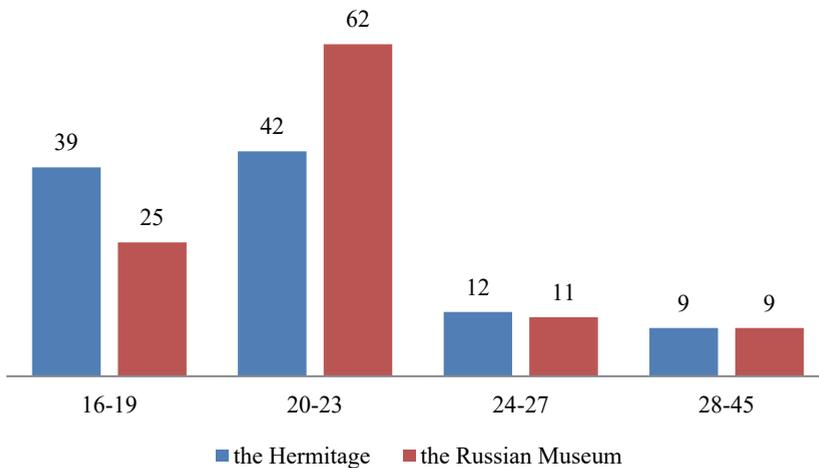


Figure 2. Age distribution in the Hermitage and the Russian Museum student clubs

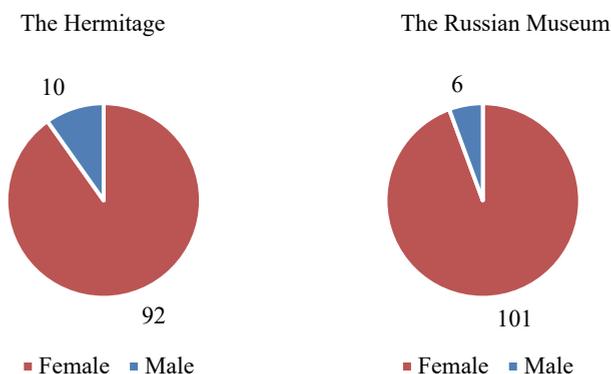


Figure 3. Gender distribution in the Hermitage and Russian Museum student clubs

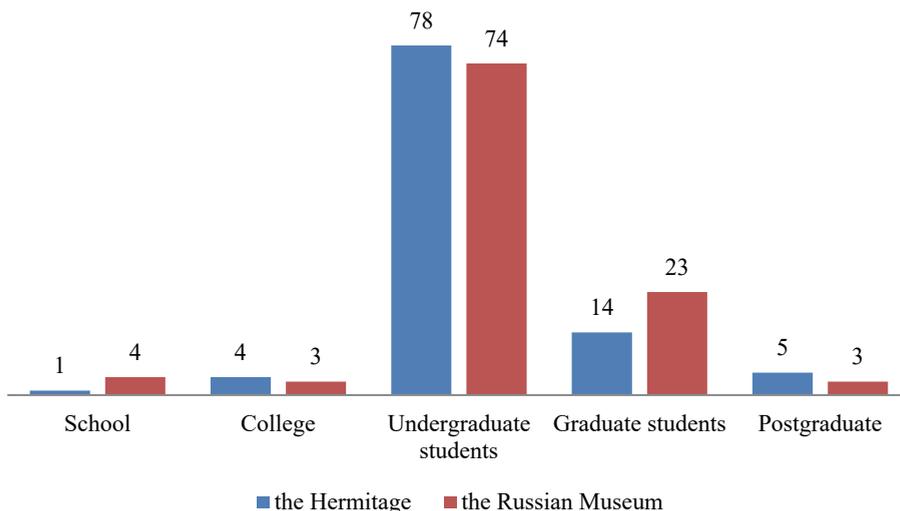


Figure 4. Distribution by level of education in the Hermitage and the Russian Museum student clubs

Description of the Hermitage and the Russian Museum student clubs.

The student clubs of the museums under study have much in common, including: 1) both clubs were created at the turn of the 20th–21st centuries; 2) the goals of the clubs are to involve the youth audience in the museum environment; 3) the tasks of the clubs include:

- (1) developing interactive methods and free interaction with peers who share common interests and with professionals in the fields of art, culture and science;
- (2) maintaining close virtual interaction between the museum and club members through social networks (VKontakte, Facebook, Instagram³);
- (3) compiling and implementing educational programs designed for youth audiences on various topics, including modern art;
- (4) testing new work formats (such as intellectual marathons) covering areas popular in modern culture, such as theatre and cinema.

The events of these student clubs have both traditional and innovative formats (Table 2).

Table 2

Traditional and innovative event formats

Student club	Traditional formats of events	Innovative formats of events
The Hermitage Student Club	Lectures, seminars, meetings with experts: curators, museum keepers, scientists	Interactive classes on the study of foreign languages from the point of view of history and culture of foreign countries, visits of restoration workrooms, workshops for creative realization
The Russian Museum Student Club	Lectures, seminars, meetings with museum experts	English classes using art history vocabulary, interdisciplinary research (science and art), meetings with scientists

³ The activities of the social media Instagram and Facebook, owned by Meta, are recognized as extremist and banned in Russia.

The formats of work of these student clubs have the following distinctive features:

- (1) promoting the diversity of museum products, focusing on interactive classes, creative projects, meetings with scientists, etc.;
- (2) conducting direct communication between museum employees and members of the club in order to better understand the needs of youth audiences and develop specialized museum products;
- (3) maintaining a high level of quality in professional and semi-professional activities.

Results and discussion

Expert interviews were used to find out how museums could interact with youth audiences. Experts from famous Russian museums such as the State Tretyakov Gallery (Moscow), the State Hermitage (St. Petersburg), and the State Russian Museum (St. Petersburg) were interviewed to explore the foreseeable future of communication between museums and young adults based on a series of questions. All the respondents (experts) unanimously agreed that, in order to promote, develop and promote museum products and programs, it would be necessary to focus on certain groups of teenagers and young people in accordance with their age interests and level of education. All the experts emphasized the importance of attracting youth audiences for the successful development of museums in the future.

It was also necessary to analyze the motivation and artistic readiness of young people in order to understand what programs and events museums should organize for them. For this purpose, we used a survey of the members of the student clubs of the museums under study. In our work, we assessed the comparability of the audiences of the Hermitage Student Club and the Russian Museum Student Club. It was determined that the respondents from both samples could be assigned to the same group according to their social and demographic characteristics, such as gender, age, current education level, and the institution where they received secondary education.

The analysis of the survey among the student club members showed that the entire audience could be divided into three groups, namely “proficient,” “advanced” and “interested.” The motivation to attend the student clubs is caused by different reasons for each group (see Table 1).

The “proficient” club members define themselves by the cultural products they consume. Their choice is not only conscious but also based on professional artistic interests. For them, the two most important factors are the connection between cultural products and their profession and the ability to interact with members of their professional community as their like-minded fellows, as individuals who are close to them in spirit and life interests. Their choice of a specific section of the club-museum program depends on the personality of the teacher and the quality of teaching material.

The “proficient” members are also interested in interactive learning formats, i.e., webinars and mobile applications that allow the user to obtain more information about the museum and its permanent exhibitions as well as brochures

about paintings that make up the museum collection. They want to know more about the work of the museum and its staff members, learn from the “old guard”, and often just spend more time in the museum. They want to see more professional work formats, such as conferences and professional competitions, as well as practical work formats (courses on copying works of art). These student club members are attracted to highly specialized areas of art, such as philosophical and cultural aspects of art, jewellery, costume history, as well as Russian unofficial and non-conformist art of the 1980s and 1990s. It is important to point out that some of the “proficient” members are similar to the “interested” ones in their preferences for various art categories.

For the “advanced” club members, consuming cultural products is integrated into their value system and way of life. Their range of interests is wider than that of the “proficient” ones. Nonetheless, their interests are more specialized and focused on one particular theme compared to the third group, the “interested.” The “advanced” members are attracted to lectures on various topics as their interests are not yet fully formed. It should be noted that this group is in a constant search for knowledge and information, striving to try something new. The “advanced” members are also interested in becoming part of the museum: they are looking for opportunities to co-create, work in the museum and interact with museum staff.

The “interested” club members, as a rule, have studied art on their own and therefore know “a little bit about everything”. They strive to systematize and deepen their knowledge and fill in the gaps. Their interests are usually not focused on specific areas of art. Their consumption of cultural products is driven by the need to satisfy curiosity and learn about new horizons of art as well as by the need for personal development. For these club members, just like with the “proficient” ones, the role of the teacher is important as they strive to obtain a high quality education.

For the “interested” members, studying culture and art fulfills a recreational function. As a result, this group prefers interactive learning formats (quests, excursions) as well as studying online via video lectures and webinars as it reduces the consumption costs. They are especially interested in audio and video forms of art, such as films, music and photography. These formats help them to perceive, study and analyze new information in the most interesting, simple and accessible way.

Thus, in order to increase the efficiency of their work, museums need to apply a differentiated approach depending on the level of professional interests and background of young people. Here, one of the criteria could be the degree of their artistic professionalization. This particular criterion is valuable because each group is unique, has its own desires and needs and requires different formats of interaction. Such a differentiated approach is of decisive importance in the development of museum programs as it can increase the loyalty of the student audience to the museum.

The three groups of club members differ in the reasons they choose the museum they want to join. The “proficient” ones chose the Hermitage Student Club based on the names of the museum sections, the status of the museum, the quality of the lectures and the composition of the museum collection. Participation in the Hermitage Student Club was also important for the “proficient” members because of the opportunity to communicate with the museum staff. Other factors

that influenced their choice were the convenience of the schedule, the variety of learning formats and the reputation of the museum.

When choosing the Russian Museum Student Club, the club members were mainly guided by the composition of its collection. Factors such as the quality and content of lectures and love for the museum played a secondary role. Other factors that influenced their choice were the convenient work schedule and the opportunity to interact with the museum staff. The variety of learning formats played a lesser role.

There were practically no differences between the quality and content of lectures, the names of museum sections, collections and quality of educational materials for the “advanced” members. For this group, the membership in the Hermitage Student Club was associated with the reputation of the museum and the level of interaction with the museum staff. For the “advanced” members of the Russian Museum Student Club, the important factors were the variety of learning formats and interaction with the museum staff. The convenience of class scheduling was the least significant factor for both museums.

As for the “interested” group, the choice of the student club was driven by factors similar to those in the other two groups, namely the quality of lectures, the names of the sections, the museum collections as well as the opinions and recommendations from friends. The important factors were the variety of learning formats, convenient schedules and interaction with the museum staff. The choice of the student club depended on the collection of the museum, the professionalism of teachers, the quality of educational materials and class formats.

The survey allowed us to answer the first research question and identify the formats of cultural events in order of their importance for the members of the Hermitage Museum and the Russian Museum Student Clubs (Table 3).

Table 3

Formats of cultural events

Ranking of event formats according to the level of popularity among the club members	“Proficient”	“Advanced”	“Interested”
1	Exhibitions	Exhibitions	Exhibitions
2	Festival	Theatrical performance	Festival
3	Lecture	Film	Film
4	Film	Festival	Theatrical performance
5	Theatrical performance	Musical performance	Musical performance
6	Musical performance	Lecture	Lecture

As can be seen from the table, exhibitions turned out to be the most important format for the members of both clubs.

The “proficient” students are attracted to exhibitions and festivals, whereas the “advanced” ones are attracted to a wider specter of event formats: exhibitions, theatrical performances, films, festivals, and musical performances. The preferences of the “interested” students are very similar to those of the “advanced” ones, i.e., exhibitions, festivals, films, theatrical performances, and musical performances.

In addition the study of the formats of work with different groups of the student club members, an analysis of the content of museum programs was carried out. The leaders of both student clubs evaluated all the museum programs, indicating which of them could be of interest to the members of the three groups. Although this evaluation method had its limitations, it still allowed us to make some conclusions about differentiated approaches to the development of museum events.

Table 4

Matrix the interactive experience model

Museum services	The State Hermitage Museum	The State Russian Museum
<i>Educational experience</i>		
Excursions	Yes	Yes
Lectures	Yes	Yes
Master classes	Yes	No
Conferences and symposiums	Yes	Yes
Exhibitions of contemporary art (graffiti, street art, pop-art, comic animation and fantasy art)	Yes	Yes
Libraries and databases for research; collections of research results	Yes	No
Higher education, training courses, summer schools	Yes	Yes
Student union, student clubs (The State Hermitage Museum and The State Russian Museum)	Yes	Yes
<i>Esthetic experience</i>		
Evenings, thematic events	Yes	No
Musical concerts and performances	Yes	No
Film screenings	Yes	No
<i>Entertainment experience</i>		
Social networks, blogs and web-site	Yes	Yes
Mobile applications (tracking the influx of visitors, exhibition schedule, meeting room schedule, ticket purchase, technical support)	Yes	No
Online study with games and projects	No	Yes
<i>Escapist experience</i>		
Online ticket purchasing (e-tickets/reservations)	Yes	Yes
Exhibitions using new technologies (projectors, touch computers, sound, virtual reality glasses, games, 3D walks)	Yes	Yes
Interaction with major digital companies (The State Hermitage Museum: Samsung Digital Discovery Center)	Yes	No
Interactive plan of the museum	Yes	No
Online calendar with filters (by date or type of event)	No	Yes
Applications dedicated to exhibitions and expositions	Yes	Yes
Virtual tour of exhibitions	No	Yes

Having studied the services offered by the museums in question to their visitors, using the Interactive Experience Model, the authors identified the areas that could be of interest to a youth audience. Table 4 summarizes the various services and forms of work with young people divided according to the four elements of the Interactive Experience Model. Thus, eight services are in the Educational Experience block, three services are in the Esthetic Experience and Entertainment Experience blocks, and seven services are in the Escapist Experience block. The most popular formats of interaction with the youth audience in the Educational Experience block are excursions, lectures, conferences and symposiums, as well as libraries and databases for research and collections of research results. The Esthetic Experience block contains films and performances, while the Entertainment Experience block includes social networks (VK, Facebook, Instagram⁴, YouTube, Twitter), blogs and websites. The Escapist Experience block presents exhibitions using new technologies (projectors, touch computers, sound, virtual reality glasses, games, 3D walks), applications dedicated to exhibitions and online ticket purchase options.

Noteworthy is that, in the Educational Experience and Escapist Experience blocks, the number of formats for working with a youth audience is significantly larger compared to the Esthetic Experience and Entertainment Experience blocks.

Conclusion

In this study of the audiences of the Hermitage and Russian Museum Student Clubs, three groups of young people were identified, similar in their socio-demographic characteristics but differing in their professional background. The background of the young people attending these student clubs was composed of various levels of education in the arts. These groups were designated as “interested”, “advanced”, and “proficient.” Based on the proposed classification and using the Interactive Experience Model, we determined the formats of museum events and services that could become the most attractive for the identified groups of young people. Thus, we suggest museums to use a differentiated approach in drawing up museum programs, based on the level of art education of young people, as a new criterion for attracting them to museums. Despite the limitations of the study of the involved audience, which is due to the number of the members of these student clubs, the results can still be applied to work with youth audiences of other museums that do not have similar structures. The key point is the approach to compiling museum programs, taking into account the educational background of young people.

The tool presented here is relatively new; however, it has already been adopted by two world-class museums, namely the Hermitage and the Russian Museum. This bodes well for its eventual successful implementation at other museums.

Specifically, the method described in the article provides the basis for the development of interdisciplinary programs that link liberal arts with natural science, introducing elements of entertainment in this process. This, in turn, should help to break the stereotype of a museum as an “ivory tower” and create a kind of “third place” to attract more young people. When developing new programs, it is important to consider the professional background of young people. This will provide museums with

⁴ The activities of the social media Instagram and Facebook, owned by Meta, are recognized as extremist and banned in Russia

specific data on target youth audiences to offer them new opportunities to spend more time in the museum environment (Gordin et al., 2020). For instance, the “interested” students are more attracted to programs that broaden their horizons, whereas the “advanced” and the “proficient” ones prefer programs that allow them to engage in creative communications and promote professional growth. All the three groups can be successfully recruited as volunteers and curator assistants, including digital ones.

The analysis of the data obtained through work with young people attending the Hermitage Museum Student Club and the Russian Museum Student Club confirms that this format of work enables the museums to take into account and meet the needs of youth audiences. The young people who took part in the study differed in their motivations, interests and professional needs. The experience of working with the student clubs allows the museums to create flexible strategies focused on various groups of youth audiences, test innovative formats of work and stimulate youth loyalty to museums by forming strong and sustainable ties.

Limitations and future research. The surveys were conducted at two world-class art museums. Consequently, the results obtained can hardly reflect (in whole or in part) the real situation in a museum of another class. Future studies may consider conducting similar surveys in museums of other classes and sizes in order to reduce statistical error. There is a huge regional and national diversity in the museum field due to cultural, social and economic factors.

References

- Alejsiak, B. (2011). Innovativeness of the museum offer in the cultural education of children and youth: The example of selected museum facilities in Krakow. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, (2), 11–20.
- Chen, K.T.N. (2015). The motivations of visitors for visiting museums: a comparative study of museum visitors in Western countries, Malaysia and Thailand. *APHEIT Journal*, 4(2), 100–114.
- Coffee, K. (2008). Cultural inclusion, exclusion and the formative roles of museums. *Museum Management and Curatorship*, 23(3), 261–279. <https://doi.org/10.1080/09647770802234078>
- Conway, T., & Leighton, D. (2012). “Staging the past, enacting the present:” Experiential marketing in the performing arts and heritage sectors. *Arts Marketing: An International Journal*, 2(1), 35–51. <https://doi.org/10.1108/20442081211233007>
- Dementyeva, E.K., & Kudelkina, A.N. (2019). *The research of activity features of museums on youth market*. Bachelor’s Thesis in Management. St. Petersburg: HSE University.
- Easson, H., & Leask, A. (2020). After-hours events at the National Museum of Scotland: A product for attracting, engaging and retaining new museum audiences? *Current Issues in Tourism*, 23(11), 1343–1356. <https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1625875>
- Falk, J.H. (2013). Understanding museum visitors’ motivations and learning. In I.B. Lundgaard & J.T. Jensen (Eds.), *Museums. Social Learning Spaces and Knowledge Production Processes* (pp. 106–127). Copenhagen: Kulturstyrelsen.
- Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2016). *The museum experience revisited*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Feenstra, F., Muzellec, L., de Faultrier, B., & Boulay, J. (2015). Edutainment experience for children in retail stores, from a child’s perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 26, 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2015.05.004>
- Gordin, V.E., Sizova, I., Kudelkina, A., & Dementieva, Y. (2020). The museum on the path from the “third” to the “fourth place.” In S. Kudryavtseva (Ed.), *The Museum as the Third Place: Proceedings of the International Conference as Part of the Museum 15/24 Project* (pp. 140–144). St. Petersburg: The Hermitage Museum 21st Century Foundation.

- Hachatrian, L.A., & Chernega, A.A. (2012). A social advantage of museum for studying youth: Essence and problems. *Perm University Herald. Series: Philosophy. Psychology. Sociology*, (2), 167–172. (In Russ.)
Хачатрян Л.А., Чернега А.А. Социальная польза музея для учащейся молодежи: сущность и проблемы // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология, (2), 167–172.
- Kelly, L. (2004). Evaluation, research and communities of practice: Program evaluation in museums. *Archival Science*, 4(1–2), 45–69. <https://doi.org/10.1007/s10502-005-6990-x>
- Kinghorn, N., & Willis, K. (2008). Valuing the components of an archaeological site: An application of choice experiment to Vindolanda, Hadrian's Wall. *Journal of Cultural Heritage*, 9, 117–124.
- McManus, P. (1996). Museum and visitor studies today. *Visitor Studies*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/10645579509512659>
- Mellemsether, H., & Müller, I. (2016). From audience to participants: Engaging through dialogue. In H. Mellemsether & M. Iancu (Eds.), *Open Heritage: Changing Museums, Changing Communities, Changing Traditions* (pp. 15–37). Sibiu: ASTRA Museum.
- Mokhtar, M.F., & Kasim, A. (2011). Motivations for visiting and not visiting museums among young adults: A case study on UUM student. *Journal of Global Management*, 3(1), 43–58.
- Nechita, F., & Rezeanu, C.-I. (2019). Augmenting museum communication services to create young audiences. *Sustainability*, 11(20), 5830. <https://doi.org/10.3390/su11205830>
- Pine, B.J. II, & Gilmore, J.H. (1999). *The experience economy: Work is theatre and every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Poce, A., Amenduni, F., De Medio, C., Valente, M., & Re, M.R. (2019). Adopting augmented reality to engage higher education students in a museum university collection: the experience at Roma Tre University. *Information*, 10(12), 373. <https://doi.org/10.3390/info10120373>
- Sadachar, A., & Fiore, A.M. (2018). The path to mall patronage intentions is paved with 4E-based experiential value for Indian consumers. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46(5), 442–465. <https://doi.org/10.1108/ijrdm-07-2017-0152>
- Saleh, F.A. (2005). The determinants of the quality of the service experience: An empirical study of a heritage park. *University of Sharjah Journal of Pure & Applied Sciences*, (2), 75–102.
- Sharma, R. (2017). Relevance of the 4E Marketing Model to the Indian Insurance Industry. *The IUP Journal of Brand Management*, 14(1), 45–56.
- Sharp, A. (2014). *The engaged experience: Visitor narratives in the art gallery*. PhD Thesis. London: UCL Institute of Education.
- Sidorchuk, R., & Grineva, O. (2015). Marketing research of the Russian state historical museum lecture-hall visitors. *Modern Applied Science*, 9(3), 226–232. <https://doi.org/10.5539/mas.v9n3p226>
- Timokhovich, A., & Filenko, S. (2019) The problem of youth involvement in the museum product consumption. *Vestnik Universiteta*, (1), 177–183. (In Russ.) <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-1-177-183>
Тимохович А.Н., Филенко С.С. Проблема вовлечения молодежи в потребление музейного продукта // Вестник университета. 2019. № 1. С. 177–183. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-1-177-183>
- Ting, Z.L.K., Lim, Y.P., & Sharji, E.A. (2013). Young visitors' preferences for touch screen design in museums. *ICICM '13: Proceedings of the 2013 International Conference on Informatics and Creative Multimedia* (pp. 288–291). Washington: IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/iciem.2013.55>
- Vecco, M., Srakar, A., & Piazzai, M. (2017). Visitor attitudes toward deaccessioning in Italian public museums: An econometric analysis. *Poetics*, 63, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2017.05.001>
- Xanthoudaki, M. (1998). Educational provision for young people as independent visitors to art museums and galleries: Issues of learning and training. *Museum Management and Curatorship*, 17(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/09647779800401702>

Article history:

Received 10 July 2022

Revised 1 August 2022

Accepted 5 August 2022

For citation:

Gordin, V.E., Sizova, I.A., Dementyeva, E.K., Kudelkina, A.N., & Dike, M. (2022). The student club as a tool for attracting youth audience to museums. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 510–527. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-510-527>

Bio notes:

Valery E. Gordin, PhD in Economics, Professor, Head of the Laboratory for Management in Culture and Tourism, HSE University (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0002-6079-4960, eLIBRARY SPIN-code: 8514-5440. E-mail: gordin@hse.ru

Irina A. Sizova, PhD in History, Associate Professor, Department of Management, HSE University (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0003-1607-7275, eLIBRARY SPIN-code: 4566-5029. E-mail: sizova_i@mail.ru

Elizaveta K. Dementyeva, BA in Management, Department of Management, HSE University (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0002-8002-4998. E-mail: elizavetadementeva@gmail.com

Anna N. Kudelkina, BA in Management, Department of Management, HSE University (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0002-3369-8236. E-mail: anjuta-kudelkina@mail.ru

Marcellinus Dike, PhD in International Business, lecturer, Department of Management and Entrepreneurship, Leicester Castel Business School, De Montfort University (United Kingdom); Associate Professor, Department of Management, HSE University (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0003-0137-0102. E-mail: m.dike@ymail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-510-527

Исследовательская статья

Студенческий клуб как инструмент привлечения молодежной аудитории в музее

В.Э. Гордин¹, И.А. Сизова¹✉, Е.К. Дементьева¹,
А.Н. Куделькина¹, М. Дайк^{1,2}

¹Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Российская Федерация, 190121, Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16

²Университет Де Монфор,
Великобритания, Сити-оф-Лестер, LE1 9BH

✉ sizova_i@mail.ru

Аннотация. Описываются возможности использования дифференцированного подхода на основе профессионально ориентированного образования в сфере искусства как нового критерия привлечения молодежной аудитории в музеи в цифровую эпоху. Дифференцированный подход в деятельности студенческих клубов основан на применении адресного воздействия на различные группы молодежи с учетом их возраста и уровня профессиональной подготовки в сфере культуры при разработке музейных программ. Использовался анализ опроса членов студенческих клубов двух крупнейших музеев России – Эрмитажа и Русского музея, чтобы оценить применимость дифференцирован-

ного подхода в работе с молодежью в музеях. Проведены экспертные интервью с сотрудниками студенческих клубов. В результате анализа выделены три группы молодежи, обозначенные как «интересующиеся», «продвинутые» и «профессионалы». Разделение по группам основано на различиях в образовательном уровне учащихся в сфере искусства. На основе предложенной классификации определены формы наиболее привлекательных музейных мероприятий для выделенных групп молодежи. Полученные результаты могут быть полезны для работы с молодежной аудиторией в других музеях.

Ключевые слова: молодежная аудитория, студенческий клуб, музейные программы, лояльность посетителей

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2020 г.

Выражаем искреннюю благодарность тем сотрудникам музеев, без которых статья о студенческих клубах Эрмитажа и Русского музея была бы невозможна: Софье Кудрявцевой, Вере Скрейс, Антону Швердяеву и членам их команды. Все мнения и анализы, содержащиеся в статье, принадлежат ее авторам и не обязательно отражают точку зрения музеев.

История статьи:

Поступила в редакцию 10 июля 2022 г.

Принята к печати 5 августа 2022 г.

Для цитирования:

Gordin V.E., Sizova I.A., Dementyeva E.K., Kudelkina A.N., Dike M. The student club as a tool for attracting youth audience to museums // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 510–527. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-510-527>

Сведения об авторах:

Гордин Валерий Эрнстович, доктор экономических наук, профессор, заведующий лабораторией, Управление культурой и туризмом, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0002-6079-4960, eLIBRARY SPIN-код: 8514-5440. E-mail: gordin@hse.ru

Сизова Ирина Алексеевна, кандидат исторических наук, доцент школы экономики и менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0003-1607-7275, eLIBRARY SPIN-код: 4566-5029. E-mail: sizova_i@mail.ru

Деметьева Елизавета Константиновна, бакалавр менеджмента, департамент менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0002-8002-4998. E-mail: elizavetadementeva@gmail.com

Куделькина Анна Николаевна, бакалавр менеджмента, департамент менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0002-3369-8236. E-mail: anjuta-kudelkina@mail.ru

Дайк Марцеллинус, доктор наук в области международного бизнеса, преподаватель, кафедра менеджмента и предпринимательства, Leicester Castel Business School, Университет Де Монфор (Великобритания); доцент департамента менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0003-0137-0102. E-mail: m.dike@ymail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-528-549

УДК 316.6

Исследовательская статья

Моральные основания стыда и гордости за свою страну

О.А. Сычев¹, Т.А. Нестик²

¹Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина, Российская Федерация, 659333, Бийск, ул. Владимира Короленко, д. 53

²Институт психологии Российской академии наук, Российская Федерация, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13

 osn1@mail.ru

Аннотация. Переживания стыда и гордости за страну имеют значение в контексте проблемы гражданской идентичности, поэтому они вызывают растущий интерес со стороны социологов и психологов. С учетом моральной природы таких переживаний актуальным и обоснованным представляется их анализ, опирающийся на один из наиболее авторитетных подходов в психологии морали – теорию моральных оснований. Цель исследования – проанализировать моральные основания стыда и гордости за страну. В онлайн-опросе приняли участие 752 испытуемых (49,9 % мужчин) в возрасте от 16 до 73 лет (средний возраст $M = 42$, $SD = 10,87$). Для диагностики моральных оснований использовалась новая версия опросника моральных оснований (MFQ-2). Переживания стыда и гордости за свою страну оценивались с помощью апробированной в прошлых социологических и психологических исследованиях анкеты. Обработка данных проводилась с помощью эксплораторного факторного, регрессионного и дисперсионного анализа. Результаты регрессионного анализа по факторам стыда и гордости за страну показали, что моральные основания играют важную роль в переживании этих чувств у жителей России, однако конкретный набор предикторов определяется тем, что именно является предметом гордости или стыда. В целом наибольшее значение для гордости за страну имеют моральные основания лояльности и уважения, для стыда – свобода и равенство. С помощью анализа латентных профилей выявлены типичные профили моральных оснований, показавшие связь с возрастом. Немногочисленная группа (14 % выборки) относительно молодых респондентов с индивидуалистическим профилем моральных оснований продемонстрировала значительное преобладание стыда над гордостью за свою страну. Две другие группы с традиционалистским и умеренным профилем моральных оснований характеризуются сбалансированностью, приблизительно равной выраженностью гордости и стыда за страну. Результаты исследования способствуют более глубокому пониманию роли моральных факторов патриотического воспитания на основе формирования чувства гордости за свою страну.

Ключевые слова: гордость, стыд, моральные основания, моральные эмоции, гражданская идентичность

Введение

Стыд и гордость относятся к числу моральных эмоций, которые, по определению Дж. Хайдта, связаны с интересами и благополучием другого человека или сообщества в целом (Haidt, 2003). Хотя моральные эмоции в соответствии с таким определением имеют просоциальный характер, они могут быть направлены на оценку самого себя в контексте социальных отношений. Все моральные эмоции (их число, по данным некоторых исследований, например Rudolph et al., 2013, доходит до 23) можно классифицировать по двум основаниям: с точки зрения их направленности на себя (например, вина, гордость) или на других (восхищение, зависть) и с точки зрения содержания оценки: позитивной (например, восхищение) или негативной (например, презрение) (Rudolph et al., 2013). В контексте такого подхода гордость и стыд относятся к числу противоположных по оценке моральных эмоций, направленных на себя.

Рассматривая гордость и стыд за страну, необходимо учитывать, что в этом случае данные эмоции направлены на себя не как отдельного индивида, а как представителя определенной социальной группы. Осознание своей принадлежности к группе вместе с эмоциональной значимостью факта принадлежности выражается в социальной идентичности (Tajfel, 1974). Идентификация с группой приводит к тому, что поступки членов группы и ее коллективные действия, исторические события из жизни группы становятся важным источником эмоциональных переживаний. Если речь идет об идентификации с гражданами страны (гражданской идентичности), то история страны, ее культура и политика, действия ее видных представителей – все это может выступать причиной гордости или стыда.

В прошлых социологических и психологических исследованиях чувства гордости и стыда нередко рассматривались в качестве проявлений гражданской идентичности и патриотизма как особой позитивной формы гражданской идентичности (Григорян, 2013; Журавлев, Юревич, 2016; Санина, 2016). Тесные связи гражданской идентичности с переживаниями стыда и гордости, по всей видимости, являются взаимобратными: с одной стороны, выраженная гражданская идентичность необходима для переживания гордости и стыда за страну, с другой стороны, не исключено, что позитивные или негативные эмоции могут в свою очередь укреплять или ослаблять гражданскую идентичность. Это означает, что исследование гордости и стыда за страну является актуальным для углубления представлений о психологических основах воспитания патриотизма.

Гордость рассматривается как эмоциональная реакция в ответ на успех в важной сфере деятельности, которому приписываются внутренние причины (Mercadante et al., 2021). На основе давней философско-религиозной традиции в современной психологии сложилось представление о том, что гордость существует в двух формах: подлинной и высокомерной (гордыни). Для подлинной гордости свойственны переживания удовлетворенности от достигнутого и уверенности, в ее основе лежит каузальная атрибуция контролируемых нестабильных причин успеха (например, усилий). Высокомерная гордость характеризуется надменностью и пренебрежительным отноше-

нием к другим людям, что вызвано атрибуцией неконтролируемых стабильных причин своих успехов (например, природного таланта) (Mercadante et al., 2021). Это различие представляется важным в контексте анализа гордости за страну, поскольку высокомерная гордость может выступать одним из элементов неадекватной, гиперпозитивной гражданской идентичности.

Противоположное гордости и возникающее в ответ на свои недостатки или неудачи переживание стыда близко к чувству вины, однако между ними существует важное различие. Хотя и стыд, и вина относятся к негативным моральным эмоциям, направленным на себя, первая из них в большей мере характеризует довольно общую оценку себя, в то время как вторая скорее связана с конкретными проступками. В терминах каузальной атрибуции можно сказать, что стыд вызван приписыванием причин неудачи внутренним, глобальным и стабильным явлениям, в то время как вина связана с атрибуцией конкретным, контролируемым аспектам личности и поведения (Tracy, Robins, 2006). С точки зрения задачи исследования эмоциональных переживаний по отношению к своей стране стыд является более важным объектом исследования, чем вина, так как он отражает более общее отношение к стране и ее жителям в целом, а не к отдельным фактам ее истории.

С учетом того, что стыд и гордость относятся к числу моральных эмоций, логичной представляется попытка анализа их истоков в контексте более общей теории морали. В данном исследовании в качестве теоретической основы рассматривается теория моральных оснований (Graham et al., 2011, 2018), идеи которой позволили перекинуть мост между исследованиями морали и проблемами политической психологии. В рамках этой теории критерии для моральной оценки поступков и событий (моральные основания) разделяются на две категории: индивидуализирующие и спланивающие. К индивидуализирующим долгое время относили связанные с защитой интересов и индивидуала моральные основания «Забота» и «Справедливость». Спланивающие моральные основания охватывают ценности и нормы, ориентированные на объединение группы вокруг лидера и общих ценностей. Они включают нормы, поощряющие преданность своей группе (моральное основание «Лояльность»), уважение ее традиций и лидеров («Уважение»), почитание святынь, связанных с Родиной и ее историей («Чистота/Праведность»).

Хотя в рамках теории моральных оснований уже получено немало важных результатов, она остается динамично развивающимся направлением. В недавнем исследовании авторами теории были уточнены представления о составе моральных оснований, в результате чего вместо справедливости были выделены более конкретные моральные основания равенства и пропорциональности (Atari et al., 2022). Поскольку список моральных оснований, по мнению сторонников этого подхода, не является завершенным (Graham et al., 2018), в публикациях продолжается обсуждение возможных кандидатов в моральные основания. Среди них наиболее перспективно выглядит моральное основание «Свобода» (Harper, Rhodes, 2021; Iyer et al., 2012), отражающее индивидуалистические, либертарианские представления о ценности личной свободы.

Значение этой теории для политической психологии связано с тем, что моральные основания показывают закономерные связи с предпочитаемой политической идеологией и широким кругом социально-политических убеждений. В частности, результаты недавнего метаанализа подтвердили, что индивидуализирующие моральные основания слабо и обратно связаны с политическим консерватизмом, в то время как сплывающие – умеренно и прямо (Kivikangas et al., 2021). Результаты исследований свидетельствуют также о том, что сплывающие моральные основания связаны с гражданской идентичностью (Сычев и др., 2021) и позитивным образом Родины, игнорирующим ее негативные характеристики (Сычев, Белоусов, 2021).

Исходя из содержания и идеологических проявлений моральных оснований, а также принимая во внимание результаты прошлых исследований (Сычев, Белоусов, 2021; Сычев и др., 2021) можно предположить, что сплывающие моральные основания должны поддерживать чувство гордости за страну, в то время как индивидуализирующие моральные основания могут служить основой для чувства стыда. При этом можно ожидать, что типичные профили моральных оснований должны показывать предсказуемые связи с чувством стыда и гордости. В частности, профиль с высоким уровнем сплывающих моральных оснований должен сочетаться с наиболее выраженной гордостью за страну, в то время как для профиля с низким уровнем сплывающих моральных оснований должно быть свойственно сочетание со сниженной гордостью и выраженным переживанием стыда. Хотя анализ стыда и гордости за страну в контексте моральных оснований выглядит не только логичным, но и напрашивающимся (с учетом моральной природы стыда и гордости), нам не удалось обнаружить подобных исследований, что свидетельствует о новизне данного исследования.

Целью исследования стал анализ моральных оснований стыда и гордости за страну с использованием двух альтернативных подходов к анализу данных, связанных с ориентацией на отдельные переменные или на личность как единое целое (Bergman, Trost, 2006). В рамках первого подхода задачей исследования было выявление моральных оснований связанных с различными типами причин для стыда и гордости. Второй подход позволил выделить и проанализировать типичные профили моральных оснований в связи с различными поводами для стыда и гордости за страну.

Процедура и методы исследования

Выборку составили 752 испытуемых в возрасте от 16 до 73 лет (средний возраст $M = 42$, $SD = 10,87$; два респондента возраст не указали), из них 375 (49,9 %) мужчин и 377 (50,1 %) женщин. Опрос проводился 23–24 апреля 2022 г. в форме онлайн-анкетирования с использованием онлайн-панели «Анкетолог». В выборку были включены граждане Российской Федерации, проживающие в Москве и Санкт-Петербурге (26,9 %), областных (46,3 %) и районных центрах, малых городах и поселках городского типа (22,6 %), а также селах (4,3 %).

Методики. Для целей исследования была разработана русскоязычная версия нового опросника моральных оснований (MFQ-2) (Atari et al., 2022).

Предложенный недавно опросник MFQ-2 отличается от прежней методики MFQ составом шкал, в частности вместо одной шкалы справедливости он включает две более узкие по содержанию шкалы: *равенства* (пример задания: «В нашем обществе было бы меньше проблем, если бы люди имели одинаковый доход») и *пропорциональности* (пример: «Я думаю, что люди, которые более трудолюбивы, должны в конечном итоге получать больше денег»). Опросник MFQ-2 является единым по структуре, а не разделяется на две части как MFQ, и состоит из 36 прямых утверждений (по 6 на каждую шкалу), согласие с каждым из которых необходимо оценить по пятибалльной шкале.

Авторы методики MFQ-2 с целью анализа ее кросс-культурной валидности обеспечили перевод на ряд языков (в том числе русский) и апробировали переведенные версии в своем исследовании (Atari et al., 2022). Хотя публикация авторской русскоязычной версии ожидается, в настоящее время она недоступна (в том числе по запросу), а в открытой печати имеется лишь англоязычный вариант. По этой причине проведена работа по переводу и адаптации методики MFQ-2 (см. приложение) с участием двух психологов, хорошо владеющих английским языком и ориентирующихся в социально-психологических исследованиях морали. В ходе работы мы также дополнили методику шкалой морального основания *свобода* (Harper, Rhodes, 2021; Iyer et al., 2012), образованной из шести пунктов (например: «Я считаю, что каждый должен быть свободен поступать по своему выбору, если это не ущемляет права других людей»).

Все шкалы русскоязычной версии опросника показали в данном исследовании достаточную внутреннюю согласованность: α Кронбаха лежит в пределах 0,72–0,90. О приемлемом соответствии теоретической структуры опросника из семи шкал эмпирическим данным свидетельствуют результаты конфирматорного факторного анализа с помощью метода взвешенных наименьших квадратов с использованием матрицы полихорических корреляций (WLSMV): $\chi^2 = 3953,46$; $df = 798$; $p < 0,001$; CFI = 0,920; TLI = 0,914; SRMR = 0,071; RMSEA = 0,073; 90-процентный доверительный интервал для RMSEA: 0,070–0,075; PCLOSE $\leq 0,001$.

Для оценки стыда и гордости за свою страну использовался несколько модифицированный набор утверждений, сформулированных на основе вопросов, ранее применявшихся в опросах Левада-Центра¹ и прошлых психологических исследованиях (Неврюев и др., 2021). Респондентам предлагалось оценить, в какой степени то или иное событие вызывает чувство гордости или стыда по пятибалльной шкале Ликерта, где 1 – в наименьшей степени, а 5 – в наибольшей степени (см. список поводов для гордости и стыда в табл. 1 и 2).

Обработка результатов проводилась в среде статистического анализа *R* с помощью эксплораторного факторного (ЭФА, метод минимальных остатков с последующим облическим вращением *oblmin*), регрессионного

¹ *Пития К.* Национальная идентичность и гордость. М.: Левада-Центр, 2019. URL: <https://www.levada.ru/2019/01/17/natsionalnaya-identichnost-i-gordosti/> (дата обращения: 29.05.2022).

С 05.09.2016 «Левада-Центр» включен в реестр некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента.

(метод наименьших квадратов) и дисперсионного анализа. Анализ латентных профилей (АЛП) моральных оснований выполнен в программе Mplus (Weller et al., 2020).

Результаты

Результаты факторного анализа поводов для гордости и стыда за свою страну. Для анализа структуры представлений о поводах для гордости и стыда за свою страну был проведен ЭФА отдельно по подводам для гордости (табл. 1) и для стыда (табл. 2). О пригодности оценок поводов для гордости за страну для ЭФА свидетельствуют значения критерия Бартлетта ($\chi^2(120) = 7434,6; p \leq 0,001$) и Кайзера – Мейера – Олкина (КМО = 0,94). На основе параллельного анализа было выделено четыре фактора, три из которых связаны между собой довольно тесно и один (четвертый) с тремя другими – слабо. Первый фактор включает поводы для гордости, отражающие события и достижения, имеющие мировое значение, такие как победа в Великой Отечественной войне, ведущая роль в освоении космоса, великая русская литература, достижения российской науки, великие русские путешественники и первопроходцы. Очевидно, что здесь речь идет о фактах и событиях, внесших неоспоримый вклад в мировую историю и культуру, так что этот фактор можно назвать «гордость за вклад в историю человечества».

Таблица 1 / Table 1

Результаты эксплораторного факторного анализа поводов для чувства гордости за свою страну / Results of the exploratory factor analysis of reasons to be proud of the native country

Поводы для гордости / Reasons to be proud	Фактор 1 / Factor 1	Фактор 2 / Factor 2	Фактор 3 / Factor 3	Фактор 4 / Factor 4
1. Победа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. / Victory in the Great Patriotic War 1941–1945	0,57	0,17	0,11	-0,22
2. Ведущая роль страны в освоении космоса / Leading role of the country in space exploration	0,64	0,17	0,09	-0,13
3. Возвращение Крыма в состав Российской Федерации / Return of Crimea to the Russian Federation	0,00	0,88	0,01	-0,04
4. Великая русская литература / Great Russian literature	0,78	-0,05	-0,05	0,13
5. Достижения российской науки / Achievements of Russian science	0,68	0,13	-0,05	0,11
6. Слава русского оружия / Glory of Russian weapons	0,25	0,57	0,19	-0,13
7. Моральные качества русского человека – простота, терпение, стойкость / Moral qualities of a Russian person: simplicity, patience, fortitude	0,24	0,41	0,26	0,05
8. Превращение страны в советские времена в одну из ведущих промышленных держав в мире / Transformation of the country during Soviet times into one of the leading industrial powers in the world	0,26	0,08	0,63	-0,13
9. Великие русские путешественники, первопроходцы / Great Russian travelers, pioneers	0,59	-0,08	0,20	0,20

Окончание табл. 1 / Table 1, ending

Поводы для гордости / Reasons to be proud	Фактор 1 / Factor 1	Фактор 2 / Factor 2	Фактор 3 / Factor 3	Фактор 4 / Factor 4
9. Великие русские путешественники, первопроходцы / Great Russian travelers, pioneers	0,59	-0,08	0,20	0,20
10. Стабилизация положения страны при Владимире Путине, рост экономики / Stabilization of the country under Vladimir Putin, economic growth	-0,02	0,85	-0,05	0,11
11. Борьба с татаро-монгольским игом, защита Европы от нашествия с Востока / Fighting the Tatar-Mongol yoke, protecting Europe from invasion from the East	0,20	0,30	0,30	0,18
12. Передовой строй, советское бесклассовое общество / Advanced system, Soviet classless society	-0,08	0,01	0,86	0,09
13. Подвижничество русских святых / Asceticism of Russian saints	0,02	0,41	0,24	0,32
14. Дух русской вольницы, свободолюбие / Spirit of Russian freemen, love of freedom	0,08	0,25	0,21	0,44
15. Нравственный авторитет русской интеллигенции / Moral authority of the Russian intelligentsia	0,20	0,02	0,12	0,65
16. Перестройка, начало рыночных реформ / Perestroika, the beginning of market reforms	-0,03	0,07	-0,12	0,53
Собственные значения / Eigenvalues	3,16	3,16	2,20	1,40
Доля объясняемой дисперсии / Percentage of variance explained	0,20	0,20	0,14	0,09
Корреляции факторов / Factor correlations				
Фактор 1 / Factor 1	–	0,66	0,61	0,26
Фактор 2 / Factor 2		–	0,66	0,22
Фактор 3 / Factor 3			–	0,28
Фактор 4 / Factor 4				–

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены факторные нагрузки, превышающие по модулю 0,4.
Note. Bold font indicates factor loadings exceeding 0.4 in modulus.

Второй фактор с наибольшими факторными нагрузками включает недавние достижения: возвращение Крыма в состав Российской Федерации и стабилизацию положения страны при Владимире Путине, рост экономики. С меньшими нагрузками в этот фактор вошли также не привязанные к конкретной эпохе причины: слава русского оружия, моральные качества русского человека и подвижничество русских святых. Отличие этих поводов для гордости от тех, что вошли в первый фактор, по-видимому, заключается в их преимущественно внутрироссийском значении. Вместе с тем с учетом величины факторных нагрузок представляется, что достаточно верным является название «гордость за достижения современной России».

Третий фактор объединил два повода для гордости, связанные с советским прошлым: превращение в одну из ведущих промышленных держав и передовой строй, бесклассовое общество. Содержание этого фактора, таким образом, можно обозначить как «гордость за советское прошлое».

В четвертый, относительно обособленный фактор, входят нравственный авторитет русской интеллигенции; перестройка, начало рыночных реформ и дух русской вольницы, свободолюбие. Эти три повода для гордости объединя-

ют, по-видимому, ценности свободы и преобразования общества, что согласуется с характерным для русской интеллигенции оппозиционным и реформаторским настроем (примерами которых является общественная активность писателей-разночинцев в Российской империи и ученых-диссидентов в СССР). Этот фактор можно обозначить как «гордость за реформы и свободолюбие».

Таблица 2 / Table 2

Результаты эксплораторного факторного анализа поводов для чувства стыда за свою страну / Results of the exploratory factor analysis of reasons to be ashamed of the native country

Поводы для стыда / Reasons to be ashamed	Фактор 1 / Factor 1	Фактор 2 / Factor 2	Фактор 3 / Factor 3	Фактор 4 / Factor 4
1. Великий народ, богатая страна, а живем в вечной бедности и неустроенности / Great people, rich country, but we live in eternal poverty and disorder	0,36	0,23	0,20	-0,34
2. Разрушение СССР / Destruction of the USSR	-0,05	0,01	0,87	0,03
3. Грубость нравов, хамство, неуважение людей друг к другу / Rough manners, rudeness, disrespect of people to one another	0,57	0,00	0,11	-0,01
4. Хроническое отставание от Запада / Chronic lagging behind the West	0,31	0,32	0,05	-0,28
5. Катастрофические итоги перестройки / Catastrophic results of Perestroika	0,45	-0,15	0,52	-0,10
6. Репрессии, террор, выселение народов в 1920–1950-е гг. / Repressions, terror, deportations of peoples in the 1920–1950s	0,62	0,07	-0,10	0,23
7. Наша косность, инертность, лень / Our inertia and laziness	0,66	0,13	-0,02	0,08
8. Ограниченная, некомпетентная, своекорыстная власть / Narrow-minded, incompetent, self-serving power	0,67	0,07	0,06	-0,18
9. Гонения на церковь / Persecutions of the Church	0,34	0,06	0,13	0,55
10. Пережитки крепостничества, холопства, подневольного труда / Remnants of serfdom, servility, forced labor	0,62	0,18	-0,01	0,10
11. Стремление силой навязать свой строй другим странам и народам / Attempts to enforce systems of administration and governance upon other countries and peoples	0,22	0,65	-0,16	-0,01
12. Несменяемость власти / Irremovability of power	0,15	0,62	0,01	-0,31
13. Национальное высокомерие / National arrogance	-0,03	0,83	0,02	0,08
14. Военные поражения России / Russian military defeats	-0,03	0,47	0,39	0,17
Собственные значения / Eigenvalues	3,07	2,37	1,37	0,76
Доля объясняемой дисперсии / Percentage of variance explained	0,22	0,17	0,10	0,05
Корреляции факторов / Factor correlations				
Фактор 1 / Factor 1	–	0,63	0,32	-0,06
Фактор 2 / Factor 2		–	0,05	-0,07
Фактор 3 / Factor 3			–	-0,03
Фактор 4 / Factor 4				–

Примечание. Полужирным шрифтом выделены факторные нагрузки, превышающие по модулю 0,4.
Note. Bold font indicates factor loadings exceeding 0.4 in modulus.

Далее аналогичным образом был проведен ЭФА поводов для стыда за свою страну. Возможность применения ЭФА в этом случае также подтверждается значениями критерия Бартлетта ($\chi^2(91) = 4222,5, p \leq 0,001$) и Кайзера – Мейера – Олкина (КМО = 0,89). На основе параллельного анализа снова было выделено четыре фактора (табл. 2), из которых первые два тесно взаимосвязаны. В первой фактор входят такие поводы для стыда, как ограниченная некомпетентная, своекорыстная власть; косность, инертность, лень; репрессии, террор, выселение народов в 1920–1950 гг., наследие крепостничества, дух рабства, привычка людей к подневольному труду; грубость нравов, хамство, неуважение людей друг к другу; то, во что, в конце концов, вылилась перестройка. Этот довольно широкий по содержанию фактор охватывает различные отрицательные черты русских людей и власти, а также исторические факты, связанные с негативными последствиями действий власти (репрессии, последствия перестройки), так что его можно было бы назвать «стыд за русских людей и власть».

Второй фактор оказался достаточно разнородным по содержанию: он объединяет национальное высокомерие, стремление силой навязать свой строй другим странам и народам, несменяемость власти и военные поражения России. Поскольку в этом факторе трудно выделить единое смысловое ядро, то в соответствии с наибольшей факторной нагрузкой условно его можно назвать «стыд за национальное высокомерие».

Третий фактор, включающий такие поводы, как разрушение СССР и то, во что вылилась перестройка, можно назвать «стыд за разрушение советской страны». Последний фактор, с достаточно высокой нагрузкой включающий только один повод для стыда – гонения на церковь, можно обозначить как «стыд за притеснение религии».

Результаты анализа по отдельным переменным. Чтобы выявить вклад каждого из моральных оснований при контроле пола и возраста в факторы гордости и стыда за свою страну были построены восемь соответствующих каждому фактору регрессионных моделей (табл. 3).

Модель для первого фактора гордости за вклад в историю человечества включает в качестве значимых предикторов моральные основания «лояльность» и «уважение», а также «пол» (женский пол вносит позитивный вклад в гордость по этому фактору). Модель для второго фактора – гордости за достижения современной России – отличается тем, что помимо лояльности и уважения статистически значимыми, но обратными предикторами стали моральные основания свободы, заботы и пропорциональности, в то время как вклад пола здесь не является статистически значимым. Аналогичная по составу модель предсказывает и третий фактор (гордость за советское прошлое), однако вместо пропорциональности в нее входит моральное основание «равенство».

Модель для четвертого фактора (гордость за реформы и свободолобие) совершенно отличается от трех предыдущих: положительный вклад в гордость здесь вносят моральные основания «забота», «чистота» и «свобода». Кроме того, в этой модели слабым, но статистически значимым является обратный вклад возраста и эффект пола (у женщин оценки гордости выше). В целом можно отметить некоторое сходство моделей для первых трех фак-

торов гордости, где решающую роль играли основания лояльности и уважения, при кардинальном отличии от них модели для четвертого фактора.

Таблица 3 / Table 3

Результаты регрессионного анализа факторов гордости и стыда за свою страну в зависимости от моральных оснований при контроле пола и возраста / Results of the regression analysis of the factors of pride and shame regarding the native country, depending on the gender and age differences

Показатели / Indicators	Факторы причин гордости за страну / Factors of reasons to be proud				Факторы причин для стыда за страну / Factors of reasons to be ashamed			
	Фактор 1 / Factor 1	Фактор 2 / Factor 2	Фактор 3 / Factor 3	Фактор 4 / Factor 4	Фактор 1 / Factor 1	Фактор 2 / Factor 2	Фактор 3 / Factor 3	Фактор 4 / Factor 4
Возраст / Age	0,02	-0,03	0	-0,08*	0,17***	0,10**	0,22***	-0,04
Пол (-1 – М; 1 – Ж) / Gender (-1 – M; 1 – F)	0,11***	0,04	0,01	0,12***	0,07*	-0,02	-0,04	0,15***
Свобода / Liberty	-0,01	-0,14***	-0,09**	0,10**	0,31***	0,31***	-0,03	-0,13**
Забота / Care	0	-0,11***	-0,07*	0,22***	0,07	0,02	-0,13**	0,14***
Равенство / Equity	-0,02	-0,03	0,18***	-0,03	0,14***	0,19***	0,23***	-0,19***
Пропорциональность / Proportionality	-0,02	-0,06*	0	-0,08	0,08*	0,02	0,04	-0,11**
Лояльность / Loyalty	0,47***	0,62***	0,28***	0,13	-0,14*	-0,25***	0,04	0,29***
Уважение / Authority	0,23***	0,21***	0,31***	-0,06	-0,08	-0,13	0,25***	0,01
Чистота / Sanctity	-0,04	0,03	0,04	0,16**	0,11*	0,14**	0,03	0,19***
R ² модели / R ² of model	0,42	0,65	0,47	0,13	0,21	0,24	0,27	0,24
F(9; 740)	58,41	150,70	74,08	12,67	22,15	26,64	30,04	26,44
p-уровень / p-level	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001

Примечание. Для каждого из предикторов приведены стандартизованные коэффициенты (β). Значимость коэффициентов: * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001. Названия факторов причин для гордости: 1 – гордость за вклад в историю человечества; 2 – гордость за достижения современной России; 3 – гордость за советское прошлое; 4 – гордость за реформы и свободолюбие. Названия факторов причины для стыда: 1 – стыд за русских людей и власть; 2 – стыд за национальное высокомерие; 3 – стыд за разрушение советской страны; 4 – стыд за притеснение религии.

Note. Standardized coefficients (β) are given for each of the predictors. Significance of coefficients: * p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01; *** p ≤ 0.001. Names of reasons for pride: 1 – pride in the contribution to the history of mankind; 2 – pride in the achievements of modern Russia; 3 – pride in the Soviet past; 4 – pride in the reforms and love of freedom. Names of reasons for shame: 1 – shame for the Russian people and power; 2 – shame for national arrogance; 3 – shame for the destruction of the Soviet country; 4 – shame for the oppression of religion.

Регрессионные модели для факторов стыда за свою страну имеют в среднем несколько меньшую долю объясняемой дисперсии (от 21 до 27 %), однако связь стыда с моралью является более разносторонней, вовлекающей множество разных моральных оснований. В модели для первого фактора стыда (стыд за русских людей и власть) позитивный вклад вносят моральные основания «свобода», «равенство», «чистота» и «пропорциональность» при отрицательном вкладе лояльности. Кроме того, статистически значимым является прямой эффект возраста и вклад пола (у женщин выше оценки стыда).

Модель для второго фактора (стыд за национальное высокомерие) аналогична прошлой модели за тем исключением, что пропорциональность и пол не вносят в нее значимого вклада. Третий фактор стыда (за разрушение советской страны) показывает прямые связи с оценками по моральным основаниям «уважение» и «равенство» при обратной связи с моральным основанием «забота». Кроме того, возраст также вносит положительный вклад в чувство стыда по этому фактору. Модель для четвертого фактора стыда (за при-

теснение религии) демонстрирует положительный вклад моральных оснований «лояльность», «чистота» и «забота», при наличии отрицательного вклада моральных оснований «равенство», «свобода» и «пропорциональность». Чувство стыда по этому фактору также показывает связь с полом (выше у женщин).

Результаты личностно-ориентированного анализа. Чтобы выделить типичные сочетания моральных оснований, определяющие целостный «моральный облик» личности, было проведено АЛП. В ходе АЛП рассматривались решения, допускающие от двух до пяти латентных профилей. По совокупности критериев (наибольшее снижение ВИС, вероятность правильной классификации, энтропия, численность минимальной группы (Weller et al., 2020)) было выбрано решение, включающее три профиля моральных оснований (рис. 1). Для этого решения энтропия составила 0,87, вероятность правильной классификации превышала 0,9 для всех профилей, а численность наименьшей группы составила 105 участников исследования (14 % выборки).

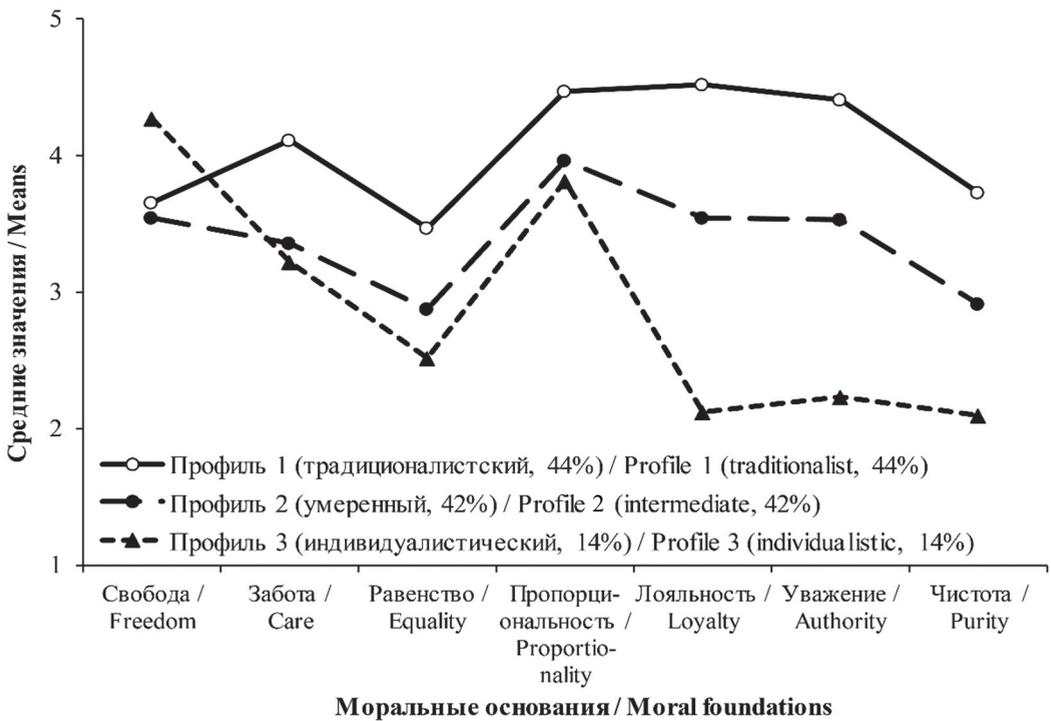


Рис. 1. Латентные профили моральных оснований
Figure 1. Latent profiles of moral foundations

Первый профиль может рассматриваться как «традиционалистский»: наиболее важными в этом профиле выступают моральные основания пропорциональности, лояльности и уважения, при том что другие (за исключением свободы) также находятся на относительно высоком уровне. Он характерен для лиц более зрелого возраста (средний возраст в этой группе $M_{age} = 44,61$, $SE = 0,58$) Второй, «умеренный» профиль в целом расположен несколько ниже первого: все моральные основания несколько менее важны, при этом моральные основания пропорциональности лояльности, уважения

и свободы оцениваются примерно одинаково. Средний возраст в этой группе составил $M_{age} = 40,86$ ($SE = 0,30$). Третий выделенный профиль, свойственный самым молодым участникам ($M_{age} = 37,2$, $SE = 1,03$), можно назвать «индивидуалистическим», так как на это указывает наибольшая оценка важности свободы в сочетании с наименьшей оценкой лояльности, уважения и чистоты. Все попарные различия между профилями в возрасте статистически значимы при $p < 0,01$ (с учетом поправки Бонферрони на множественные сравнения).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния профиля моральных оснований на стандартизованные факторные баллы по факторам гордости и стыда за свою страну свидетельствуют о высокой статистической значимости эффекта профиля ($p \leq 0,001$) на все факторы, за исключением первого фактора стыда, по которому статистическая значимость эффекта профиля несколько ниже ($p \leq 0,05$). Приведенные на рис. 2 профили по факторам стыда и гордости за свою страну, соответствующие трем профилям моральных оснований, демонстрируют довольно существенные различия между соответствующими группами.

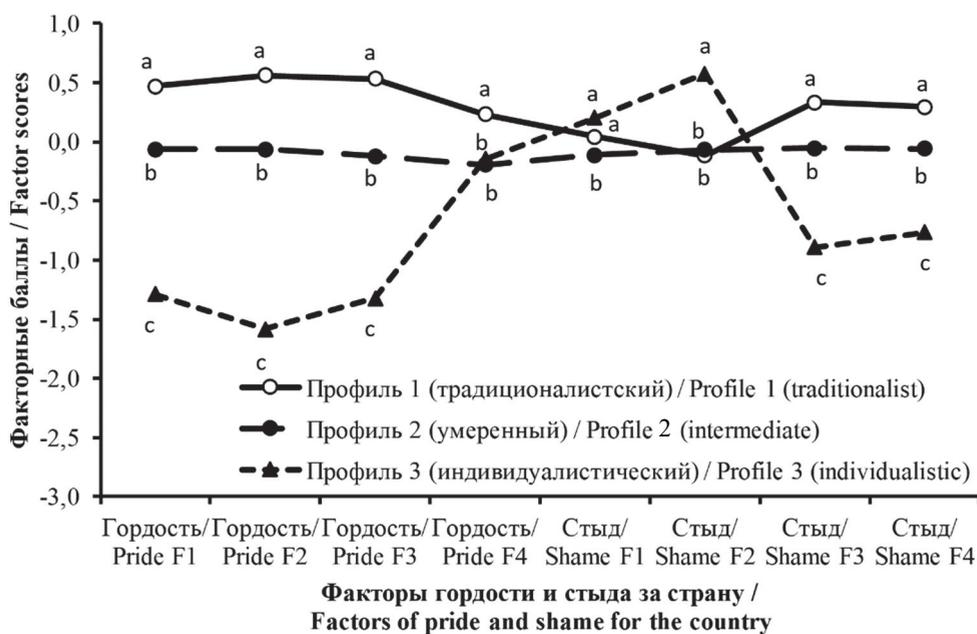


Рис. 2. Средние факторные баллы по каждому из факторов гордости и стыда за свою страну в группах с разными латентными профилями моральных оснований:
 a, b, c – принадлежность к разным статистическим совокупностям на основе статистической значимости различий
Figure 2. Average factor scores for each of the factors of pride and shame regarding the native country in the groups with different latent profiles of moral foundations:
 a, b, c – the different populations according to the statistical significance of differences

Наиболее ярко отличается группа с индивидуалистическим профилем моральных оснований, демонстрирующая весьма низкие оценки по трем первым факторам гордости (за достижения мирового значения, за недавние успехи страны и за советское прошлое). Иными словами, они не нашли в предложенном им списке ничего, вызывающего у них выраженную гордость за страну, кроме умеренной гордости по четвертому фактору (гордость ре-

формами и свободолюбием). Для них характерны также максимальные оценки по второму фактору стыда (за национальное высокомерие) при низких оценках по третьему и четвертому факторам стыда (стыд за разрушение советской страны и за притеснение религии). Стыд за русских людей и власть, а также за национальное высокомерие является у этих людей доминирующим переживанием, связанным со страной, он значительно превосходит чувство гордости.

Первая группа с традиционалистским профилем моральных оснований показала относительно высокие оценки по всем четырем факторам гордости, а также по третьему и четвертому факторам стыда (за разрушение советской страны и притеснение религии). Эта группа также характеризуется относительно высоким (хотя и меньшим, чем в группе с индивидуалистическим профилем) переживанием стыда по первому фактору (за негативные качества русских людей и власти). Группа с умеренным профилем моральных оснований показала оценки по всем факторам гордости и стыда близкие к средним значениям по выборке.

Обсуждение результатов

Сопоставление факторных структур, выявленных в данном исследовании, с теми, что были обнаружены ранее на выборке молодежи (Неврюев и др., 2021), позволяет сделать вывод о существовании общих тенденций в факторных структурах в этих выборках при наличии некоторых различий между ними. В частности, как в текущей, так в молодежной выборке выделился фактор гордости за страну, связанный со стремлением к свободе, переменам и нравственным авторитетом интеллигенции. Аналогичным, хотя и не совпадающим полностью, оказался также фактор гордости за российские достижения мирового значения (например, победу в Великой Отечественной войне, ведущую роль в освоении космоса). В то же время гордость за достижения советского периода выделилась в отдельный фактор лишь в текущей выборке, в то время как в молодежной выборке этот фактор не отделялся от гордости за недавние достижения страны. Вероятной причиной этого является наличие в текущей выборке лиц зрелого и пожилого возраста, отношение которых к достижениям советского и постсоветского периода развития страны является более дифференцированным, чем у молодежи.

Сопоставление факторных структур поводов для стыда показывает, что полностью воспроизвелся в новой выборке фактор стыда за разрушение СССР и последствия перестройки. Этот факт свидетельствует о значимости и важности данных событий для разных возрастных категорий. В выборке этого исследования первый фактор стыда (за русских людей и власть) оказался более обобщенным, включающим в себя широкий круг причин, образующих в молодежной выборке два отдельных фактора (Неврюев и др., 2021).

Результаты анализа вклада отдельных моральных оснований в чувство гордости за страну позволяют сделать вывод о том, что решающее значение имеют спланивающие моральные основания: лояльность и уважение – они вносят наибольший и определяющий вклад в три из четырех факторов гордости. Гордость за советский период истории нашей страны также опреде-

монстрировала связь с моральным основанием «равенство», имеющим принципиальное значение в коммунистической идеологии. Противоположный вклад одних и тех же моральных оснований в чувство гордости по разным поводам проявился в отношении гордости за современные достижения России и за свободолюбие россиян: если в первом случае вклад моральных оснований «свобода» и «забота» является отрицательным, то во втором – положительным. Это значит, что по мнению лиц с высокой выраженностью этих моральных оснований события недавней истории нашей страны, в которых они видят в первую очередь ограничение свободы и прав личности, не дают поводов для гордости. В то же время эти люди находят причину для гордости в свободолюбии своих сограждан.

Вывод о том, что гордость за страну в основном связана с моральными основаниями «лояльность» и «уважение», хорошо соответствует вытекающим из теории моральных оснований ожиданиям. Эти моральные основания (наряду с чистотой) называют сплывающими, поскольку они способствуют объединению людей в группы и социальные институты (Graham et al., 2011). Моральное основание лояльность проявляется в том числе как присущая патриотам лояльность, преданность своей стране, своему народу и его лидерам, поэтому связь лояльности с гордостью за страну представляется закономерной. Моральное основание «уважение», отражающее ориентацию на социальную иерархию и уважительное отношение к власти, авторитетам и традициям своего народа, по определению предполагает относительно высокую оценку достижений своей страны, дающую основу для переживания гордости. Таким образом, полученные результаты хорошо соответствуют представлениям о природе сплывающих моральных оснований и их роли в отношении к своей стране.

Среди наиболее важных моральных факторов стыда за свою страну можно назвать моральные основания «свобода» и «равенство» в сочетании со сниженной лояльностью. Иными словами, стыд за страну более характерен для людей, высоко оценивающих важность свободы, равенства и, по всей видимости, осознающих их нехватку в российском обществе. Стыд за разрушение СССР также показал связь с моральным основанием «уважение», что может быть следствием характерной для склонных к проявлению уважения лиц солидарности с позицией представителей власти, высказывающих, преимущественно негативную оценку этого события. Результаты также демонстрируют решающее значение конкретного содержания причин для стыда или гордости, что ярко проявляется на примере последнего фактора стыда (за гонения на церковь). Моральные основания этого фактора совершенно отличаются от предыдущих: стыд более характерен для лиц с высокой лояльностью, уважением и заботой, в сочетании с низкой ценностью равенства, свободы и пропорциональности. Демографические факторы также вносят свой вклад в чувства гордости и стыда за страну: и гордость, и стыд несколько более выражены у женщин, в то время как с возрастом люди демонстрируют большую склонность к переживанию стыда.

Выявленная в исследовании важная роль моральных оснований свободы и равенства в переживании стыда за страну может быть следствием того,

что в них осуждаются ограничения свободы и неравенство, неизбежно присущие любому государству, так что, по всей видимости, подобных результатов можно ожидать в любой стране мира. Вероятно, также имеет значение, что именно эти аспекты общественной жизни (ограничения индивидуальной свободы и социальное неравенство) часто становятся объектом для критики власти в нашей стране со стороны оппозиционных политических сил. Последнее может объяснять важность этих моральных оснований для переживания стыда за страну у наших сограждан. Вместе с тем, чтобы уточнить выводы о значении этих моральных оснований для стыда за свою страну, желательно провести аналогичные исследования в других странах.

Результаты личностно-ориентированного анализа позволили выявить немногочисленную, включающую относительно молодых участников исследования группу с индивидуалистическим профилем моральных оснований, для которой свойственно сильное преобладание стыда за свою страну, сочетающееся с весьма ограниченными представлениями о причинах гордиться ею. Полученные результаты дают основания полагать, что лица с подобным профилем моральных оснований (высокая ценность свободы при низкой ценности лояльности, уважения и чистоты) весьма скептически и критически настроены по отношению к истории страны и ее текущему состоянию. Интерес представляет также тот факт, что в группе с противоположным, традиционалистским профилем моральных оснований, гордость не вытесняет полностью стыд за страну. Наряду с выраженной гордостью за свою страну по широкому кругу различных причин, представителям этой группы также свойственно довольно интенсивное переживание стыда, ограниченное при этом довольно узкими, конкретными историческими поводами, такими как разрушение СССР и гонения на церковь.

Ограничения исследования определяются, во-первых, содержанием методики для оценки стыда и гордости за свою страну, охватывающим лишь небольшой список наиболее типичных и важных причин для стыда и гордости. Не исключено, что в их число не попали причины, имеющие большое значение для некоторых категорий опрошенных. Во-вторых, возможность обобщения полученных результатов ограничивает онлайн-формат проведения опроса, который снижает репрезентативность выборки ввиду участия в нем лишь активных пользователей интернета.

Практическая значимость результатов связана с возможностью совершенствования работы по патриотическому воспитанию с учетом индивидуального профиля моральных оснований. Из обнаруженных в данном исследовании фактов следует, что наибольшие сложности могут возникнуть с молодыми людьми, склонными игнорировать наиболее популярные причины для гордости за свою страну вследствие присущего им индивидуалистического профиля моральных оснований. Вероятно, что работа с ними по патриотическому воспитанию окажется более эффективной, если среди возможных причин гордости за страну акцентировать внимание на тех событиях в истории России, которые лучше соответствуют их моральным ценностям.

Подводя итоги исследования, хотелось бы наметить и несколько **перспективных направлений дальнейших исследований** в данной области.

Во-первых, необходимо прояснить, как связь между моральными основаниями и основаниями для гордости опосредуется характеристиками социальной идентичности, в том числе силой гражданской и глобальной идентичностей, соотношением гражданской идентичности как привязанности к стране и как ее прославления, выраженностью критического и некритического патриотизма, а также коллективного нарциссизма. Во-вторых, необходимы лонгитюдные исследования для оценки степени пластичности моральных оснований и оснований для гордости страной в условиях кризиса, а также того, какой вклад в эти изменения вносят другие характеристики социального мировоззрения – политические ценности, социальные верования и социальные аксиомы. Наконец, не только для нашей страны, но и для всего мира все более важное значение приобретает поиск оснований для солидаризации общества не только в отношении к прошлому, но и в отношении к коллективному будущему. В этой связи необходимы дальнейшие исследования, направленные на прояснение роли, которую моральные основания играют в формировании коллективного образа будущего, прежде всего – идеалов, мечтаний и надежд, в том числе надежд граждан на возможность гордиться теми или иными сторонами своего общества в будущем.

Заключение

Моральные основания играют важную роль в переживании чувств гордости и стыда за свою страну у жителей России. Хотя конкретный набор предикторов определяется тем, что именно является предметом гордости или стыда, в целом наибольшее значение для гордости за страну имеют моральные основания лояльности и уважения, для стыда – свобода и равенство. Одни и те же моральные ценности могут иметь противоположное значение для гордости или стыда по различным поводам в зависимости от ответственности последних этим ценностям. Тем не менее полученные результаты подтверждают вытекающее из теории моральных оснований представление о том, что моральные основания «лояльность» и «уважение» составляют основу гордости за свою страну как одного из компонентов патриотизма.

Решающим образом определяют переживания стыда и гордости за свою страну связанные с возрастом типичные профили моральных оснований, так что их учет позволяет глубже понять различия между людьми разного возраста в их отношении к своей стране. Наибольшую гордость за страну по широкому кругу причин испытывают лица более зрелого возраста с доминирующими моральными основаниями «лояльность» и «уважение». При этом они не склонны игнорировать некоторые конкретные причины для стыда, так что чувства гордости и стыда за страну, связанные с различными поводами, у них не противоречат друг другу. В то же время заслуживает внимания наличие хотя и немногочисленной, но заметной категории относительно молодых людей с доминированием моральных ценностей свободы, пропорциональности и заботы, у которых чувство стыда за свою страну значительно преобладает над чувством гордости.

Список литературы

- Григорян Л.К.* Патриотизм и национализм в России: механизмы влияния на экономическую самостоятельность // *Культурно-историческая психология*. 2013. Т. 9. № 3. С. 22–31.
- Журавлев А.Л., Юревич А.В.* Патриотизм как объект изучения психологической науки // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37. № 3. С. 88–98.
- Неврюев А.Н., Сычев О.А., Сариева И.П.* Чем гордится и чего стыдится молодежь в России? Роль базовых индивидуальных ценностей // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12. № 3. С. 38–58. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120304>
- Санина А.Г.* Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России // *Социологические исследования*. 2016. № 5. С. 44–53.
- Сычев О.А., Белоусов К.И.* Связь этики автономии и этики сообщества с представлениями россиян о Родине // *Сибирский психологический журнал*. 2021. № 80. С. 107–127. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/6>
- Сычев О.А., Белоусов К.И., Зелянская Н.Л., Аношкин И.В.* Миграционные намерения россиян: связь с идентичностью и моральными основаниями // *Психологический журнал*. 2021. Т. 42. № 3. С. 52–63. <https://doi.org/10.31857/s020595920015193-8>
- Atari M., Haidt J., Graham J., Koleva S., Stevens S.T., Dehghani M.* Morality beyond the WEIRD: how the nomological network of morality varies across cultures // *PsyArXiv*. 2022. <https://doi.org/10.31234/osf.io/q6c9r>
- Bergman L.R., Trost K.* The person-oriented versus the variable-oriented approach: are they complementary, opposites, or exploring different worlds? // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2006. Vol. 52. No 3. Pp. 601–632. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0023>
- Graham J., Haidt J., Motyl M., Meindl P., Iskiwitch C., Mooijman M.* Moral foundations theory: on the advantages of moral pluralism over moral monism // *Atlas of Moral Psychology* / ed. by K. Gray, J. Graham. New York: The Guilford Press, 2018. Pp. 211–222.
- Graham J., Nosek B.A., Haidt J., Iyer R., Koleva S., Ditto P.H.* Mapping the moral domain // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 101. No 2. Pp. 366–385. <https://doi.org/10.1037/a0021847>
- Haidt J.* The moral emotions // *Handbook of affective sciences* / ed. by R.J. Davidson, K.R. Scherer, H.H. Goldsmith. Oxford: Oxford University Press, 2003. Pp. 852–870.
- Harper C.A., Rhodes D.* Reanalysing the factor structure of the moral foundations questionnaire // *British Journal of Social Psychology*. 2021. Vol. 60. No 4. Pp. 1303–1329. <https://doi.org/10.1111/bjso.12452>
- Iyer R., Koleva S., Graham J., Ditto P., Haidt J.* Understanding libertarian morality: the psychological dispositions of self-identified libertarians // *PloS ONE*. 2012. Vol. 7. No 8. e42366. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042366>
- Kivikangas J.M., Fernández-Castilla B., Järvelä S., Ravaja N., Lönnqvist J.-E.* Moral foundations and political orientation: systematic review and meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2021. Vol. 147. No 1. Pp. 55–94. <https://doi.org/10.1037/bul0000308>
- Mercadante E., Witkower Z., Tracy J.L.* The psychological structure, social consequences, function, and expression of pride experiences // *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2021. Vol. 39. Pp. 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.03.010>
- Rudolph U., Schulz K., Tscharaktschiew N.* Moral emotions: an analysis guided by Heider's naive action analysis // *International Journal of Advances in Psychology*. 2013. Vol. 2. No 2. Pp. 69–92.
- Tajfel H.* Social identity and intergroup behaviour // *Social Science Information*. 1974. Vol. 13. No 2. Pp. 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tracy J.L., Robins R.W.* Appraisal antecedents of shame and guilt: support for a theoretical model // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2006. Vol. 32. No. 10 Pp. 1339–1351. <https://doi.org/10.1177/0146167206290212>
- Weller B.E., Bowen N.K., Faubert S.J.* Latent class analysis: a guide to best practice // *Journal of Black Psychology*. 2020. Vol. 46. No 4. Pp. 287–311. <https://doi.org/10.1177/0095798420930932>

История статьи:

Поступила в редакцию 5 июня 2022 г.

Принята к печати 12 августа 2022 г.

Для цитирования:

Сычев О.А., Нестик Т.А. Моральные основания стыда и гордости за свою страну // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 528–549. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-528-549>

Сведения об авторах:

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина (Бийск, Россия). ORCID: 0000-0002-0373-6916, eLIBRARY SPIN-код: 2849–5161. E-mail: osn1@mail.ru

Нестик Тимофей Александрович, доктор психологических наук, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии, Институт психологии, Российская академия наук (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-1410-4762, eLIBRARY SPIN-код: 7731-2323. E-mail: nestik@gmail.com

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Опросник моральных оснований, версия 2
(русскоязычная версия MFQ-2,
дополненная шкалой морального основания «Свобода»)**

Для каждого из приведенных ниже утверждений укажите, насколько хорошо каждое утверждение соответствует вашему мнению. Варианты ответов: 1 – совершенно не соответствует; 2 – слабо соответствует; 3 – умеренно соответствует; 4 – достаточно хорошо соответствует; 5 – очень хорошо соответствует.

1. Для общества лучше всего, когда людям позволено брать на себя всю ответственность за свою жизнь вместо того, чтобы жить под диктовку власти					
2. Забота о людях, испытывающих страдания – это важная добродетель					
3. Мир был бы лучше, если бы все зарабатывали одинаковое количество денег					
4. Я думаю, что люди, которые более трудолюбивы, должны в итоге получать больше денег					
5. Я считаю, что детей нужно учить быть преданными своей стране					
6. Я думаю, что для общества важно бережно хранить свои традиционные ценности					
7. Я думаю, что к человеческому телу следует относиться как к храму, вмещающему в себе нечто священное					
8. Я считаю, что каждый должен быть свободен поступать по своему выбору, если это не ущемляет права других людей					

9. Я считаю, что сочувствие к тем, кто страдает – одна из важнейших добродетелей					
10. В нашем обществе было бы меньше проблем, если бы люди имели одинаковый доход					
11. Я считаю, что люди должны получать вознаграждение пропорционально их вкладу					
12. Меня огорчает, когда люди не хранят верность своей стране					
13. Я считаю, что большинство традиций выполняют ценную функцию поддержания порядка в обществе					
14. Я считаю, что целомудрие – важная добродетель					
15. Люди, добившиеся успеха в бизнесе, имеют право распоряжаться своим богатством по своему усмотрению					
16. Мы все должны заботиться о людях, которые испытывают душевную боль					
17. Я считаю, что каждому человеку должно быть предоставлено одинаковое количество ресурсов в жизни					
18. Усилия, которые работник прилагает к работе, должны отражаться в размере получаемой им премии					
19. Каждый человек должен любить свое общество					
20. Я считаю послушание родителям важной добродетелью					
21. Меня огорчает, когда люди используют нецензурную лексику так, как будто это нормально					
22. Правительство слишком сильно вмешивается в нашу повседневную жизнь					
23. Я сочувствую тем людям, которым пришлось страдать в своей жизни					
24. Я считаю, что было бы идеально, если бы каждый человек в обществе получал примерно одинаковое количество денег					
25. Меня радует, когда люди получают по заслугам					
26. Каждый должен защищать свою страну, если его призовут					
27. Мы все должны учиться у старших					
28. Если бы я узнал, что у знакомого есть необычный, но безобидный сексуальный фетиш, мне стало бы не по себе					
29. Владельцам земли должно быть разрешено застраивать свои участки так, как они считают нужным, при условии, что они не подвергают опасности своих соседей					
30. Каждый должен стараться утешить людей, переживающих трудности					
31. Когда люди вместе работают над достижением общей цели, они должны делить вознаграждение поровну, даже если кто-то работал больше					
32. В справедливом обществе те, кто много работает, должны иметь более высокий уровень жизни					
33. Каждый должен чувствовать гордость, когда его соотечественник побеждает в международном соревновании					

34. Я считаю, что одной из самых важных ценностей, которым следует учить детей, является уважение к авторитетам					
35. Люди должны стараться использовать натуральные лечебные средства, а не химически идентичные лекарства, созданные человеком					
36. Люди должны иметь право решать, каким групповым нормам или традициям они сами хотят следовать					
37. Мне больно, когда я вижу, что кто-то игнорирует потребности другого человека					
38. Меня расстраивает, когда в моей стране одни люди имеют гораздо больше денег, чем другие					
39. Я чувствую удовлетворение, когда вижу, что мошенников ловят и наказывают					
40. Я считаю, что сила спортивной команды заключается в преданности ее членов друг другу					
41. Я думаю, что наличие сильного лидера полезно для общества					
42. Я восхищаюсь людьми, которые хранят девственность до брака					

Ключ (все задания прямые)

Свобода – 1, 8, 15, 22, 29, 36.

Забота – 2, 9, 16, 23, 30, 37.

Равенство – 3, 10, 17, 24, 31, 38.

Пропорциональность – 4, 11, 18, 25, 32, 39.

Лояльность – 5, 12, 19, 26, 33, 40.

Авторитет – 6, 13, 20, 27, 34, 41.

Чистота – 7, 14, 21, 28, 35, 42.

Для получения итоговых оценок вычисляются суммы (или средние значения) по соответствующим каждому моральному основанию заданиям.

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-528-549

Research article

Moral Foundations for the Feelings of Shame and Pride Regarding the Native Country

Oleg A. Sychev¹  , Timofei A. Nestik² 

¹Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy,
53 Vladimira Korolenko St, Biysk, 659333, Russian Federation

²Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,
13 Yaroslavskaya St, Moscow, 129366, Russian Federation

 osn1@mail.ru

Abstract. The feelings of shame and pride regarding the native country are important in the context of the problem of civic identity; therefore, they are of growing interest on the part of sociologists and psychologists. Given the moral nature of these emotions, their analysis

based on one of the most authoritative approaches in the psychology of morality, moral foundations theory, seems relevant and justified. The purpose of this study was to analyze the moral foundations for the feelings of shame and pride regarding the native country. The online survey involved 752 subjects (49.9% men) aged 16–73 (mean age $M = 42$, $SD = 10.87$). A new version of the Moral Foundations Questionnaire (MFQ-2) was used to assess the moral foundations. The feelings of shame and pride regarding the native country were assessed using a questionnaire tested in previous sociological and psychological studies. Data processing was carried out using exploratory factor analysis, linear regression analysis and analysis of variance (ANOVA). The results of the regression analysis on the factors of shame and pride regarding the native country showed that the moral foundations play an important role in these feelings among the inhabitants of Russia. However, a specific set of predictors is determined by what exactly is the subject of pride or shame. In general, the moral foundations of loyalty and authority are of the greatest importance for pride, while liberty and equity are most important for shame regarding the native country. Using the latent profile analysis, we identified typical profiles of moral foundations associated with age. A small group (14% of the sample) of relatively young respondents with an individualistic profile of moral foundations demonstrated a significant predominance of shame over pride regarding their native country. The other two groups with a traditionalist and a moderate profiles of moral foundations were characterized by a balance (or approximate equality) of pride and shame regarding their native country. The results of the study contribute to a deeper understanding of the role of the moral factors of patriotic education based on the formation of a feeling of pride in the country.

Key words: pride, shame, moral foundations, moral emotions, civic identity

References

- Atari, M., Haidt, J., Graham, J., Koleva, S., Stevens, S.T., & Dehghani, M. (2022). Morality beyond the WEIRD: How the nomological network of morality varies across cultures. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/q6c9r>
- Bergman, L.R., & Trost, K. (2006). The person-oriented versus the variable-oriented approach: Are they complementary, opposites, or exploring different worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 601–632. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0023>
- Graham, J., Haidt, J., Motyl, M., Meindl, P., Iskiwitch, C., & Mooijman, M. (2018). Moral foundations theory: On the advantages of moral pluralism over moral monism. In K. Gray & J. Graham (Eds.), *Atlas of Moral Psychology* (pp. 211–222). New York: The Guilford Press.
- Graham, J., Nosek, B.A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S., & Ditto, P.H. (2011). Mapping the moral domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 366–385. <https://doi.org/10.1037/a0021847>
- Grigoryan, L.K. (2013). Patriotism and nationalism in Russia: Influence on economic independence. *Cultural-Historical Psychology*, 9(3), 22–31. (In Russ.)
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852–870). Oxford: Oxford University Press.
- Harper, C.A., & Rhodes, D. (2021). Reanalysing the factor structure of the moral foundations questionnaire. *British Journal of Social Psychology*, 60(4), 1303–1329. <https://doi.org/10.1111/bjso.12452>
- Iyer, R., Koleva, S., Graham, J., Ditto, P., & Haidt, J. (2012). Understanding libertarian morality: The psychological dispositions of self-identified libertarians. *PLoS ONE*, 7(8), e42366. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042366>
- Kivikangas, J.M., Fernández-Castilla, B., Järvelä, S., Ravaja, N., & Lönnqvist, J.-E. (2021). Moral foundations and political orientation: Systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(1), 55–94. <https://doi.org/10.1037/bul0000308>

- Mercadante, E., Witkower, Z., & Tracy, J.L. (2021). The psychological structure, social consequences, function, and expression of pride experiences. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.03.010>
- Nevryuev, A.N., Sychev, O.A., & Sarieva, I.R. (2021). What are young people in Russia proud and ashamed of? The role of basic personal values. *Social Psychology and Society*, 12(3), 38–58. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2021120304>
- Rudolph, U., Schulz, K., & Tsharaktschiew, N. (2013). Moral emotions: An analysis guided by Heider's naive action analysis. *International Journal of Advances in Psychology*, 2(2), 69–92.
- Sanina, A.G. (2016). Patriotism of Russians and patriotic education in modern Russia. *Sociological Studies*, (5), 44–53. (In Russ.)
- Sychev, O.A., & Belousov, K.I. (2021). Association of the individualizing and binding moral foundations with conceptions of motherland in Russia. *Siberian Journal of Psychology*, (80), 107–127. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/80/6>
- Sychev, O.A., Belousov, K.I., Zelyanskaya, N.L., & Anoshkin, I.V. (2021). Attitudes toward migration in Russian: Associations to social identity and moral foundations. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 42(3), 52–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/s020595920015193-8>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tracy, J.L., & Robins, R.W. (2006). Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(10), 1339–1351. <https://doi.org/10.1177/0146167206290212>
- Weller, B.E., Bowen, N.K., & Faubert, S.J. (2020). Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287–311. <https://doi.org/10.1177/0095798420930932>
- Zhuravlev, A.L., & Yurevich, A.V. (2016). Patriotism as an object of psychological research. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 37(3), 88–98. (In Russ.)

Article history:

Received 5 June 2022

Revised 10 August 2022

Accepted 12 August 2022

For citation:

Sychev, O.A., & Nestik, T.A. (2022). Moral foundations for the feelings of shame and pride regarding the native country. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 528–549. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-528-549>

Bio notes:

Oleg A. Sychev, Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia). ORCID: 0000-0002-0373-6916, eLIBRARY SPIN-code: 2849-5161. E-mail: osnl@mail.ru

Timofei A. Nestik, Dr. Sci. (Social Psychol.), Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-1410-4762, eLIBRARY SPIN-code: 7731-2323. E-mail: nestik@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-550-572

УДК 159.923

Исследовательская статья

Страх смерти у людей зрелого возраста с христианской самоидентификацией

А.А. Баканова¹, И.А. Горьковая²

¹Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48

²Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, Российская Федерация, 194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

 ba2006@mail.ru

Аннотация. Одной из функций религии является ее способность восполнить дефициты в бытии человека и общества, среди которых важное место занимает осознание человеком своей смертности. В психологических теориях религия часто выступает как адаптивная стратегия, смягчающая страх перед смертью. Однако эмпирическая проверка связи религиозности и выраженности страха смерти получает как в отечественных, так и в зарубежных публикациях противоречивые данные, связанные с необходимостью учитывать большое количество переменных, а также нелинейную связь между религией и страхом смерти. В исследовании предпринята попытка изучить взаимосвязь христианской самоидентификации и осознаваемых компонентов страха смерти у 118 мужчин и женщин в различные периоды зрелого возраста (40–50 и 51–65 лет). Для изучения осознаваемых компонентов страха смерти использовалась методика «Страх личной смерти», а для изучения отношения к смерти использовалось феноменологическое интервью. Для обработки полученных данных применялся *U*-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ Пирсона и феноменологический анализ интервью. Установлено, что христианская религиозная самоидентификация в зрелом возрасте положительно взаимосвязана с осознаваемым страхом смерти, а также имеет возрастную и половую специфичность. В целом делается вывод о том, что для объяснения связи христианской самоидентификации с высоким уровнем страха смерти необходимо анализировать ту роль, которую выполняет религиозное мировоззрение в осмыслении человеком своего жизненного пути. На основе результатов исследования можно предположить, что ведущим мотивом в выборе христианской самоидентификации выступает не столько преодоление страха личной смерти, сколько поиск эффективных способов совладания с трудными жизненными ситуациями. Именно поэтому христианская самоидентификация не способствует снижению страха личной смерти, отвечая в большей степени на другие мотивы, связанные с необходимостью «совладать с жизнью». Показано, что религиозность не является универсальным инструментом, позволяющим однозначно снижать страх перед смертью.

Ключевые слова: религиозная идентичность, христианство, христианская самоидентификация, страх смерти, осознаваемые компоненты, совладание

Благодарности и финансирование. Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 13-06-00574.

Введение

Одним из предположений, существующих в философии и психологии в отношении религии, считается идея о том, что религия – это своеобразный ответ человечества на осознание своей смертности. Так, например, французский философ А. Бергсон считал, что религия, помимо функции, связанной с сохранением общества, выполняет более сложную задачу, выступая как «защитная реакция природы против созданного умом представления о неизбежности смерти» (Бергсон, 1994). Образ продолжения жизни после смерти уравнивает, с его точки зрения, идею о неизбежности смерти. Недаром в ведущих мировых религиях, по словам С.А. Корнева и В.В. Смирнова, «смерть чаще понимается не как конец личного бытия, а как момент радикального ее изменения, за которым жизнь приобретает в таинстве смерти новую сущность и продолжается в иных формах» (Корнев, Смирнова, 2018).

Как пишет в этой связи современный исследователь Р.Ш. Сафин, «многие философские труды и научные исследования дают основание для вывода о том, что религиозное сознание и религиозная картина мира имеют свои особенности в вопросах восприятия человеком феномена будущей смерти, и религия может быть использована в качестве средства против страха смерти» (Сафин. Философские..., 2019а). О психотерапевтической функции религий говорил в своих работах К.Г. Юнг, обозначая их как «сложные системы приготовления к смерти» и как «системы психотерапии», позволяющие «избавить от страданий человеческое сознание» (Юнг, 2007). Несомненно, у религии гораздо больше функций, но в данной статье мы сосредоточимся именно на этой, которую известный российский религиовед И.П. Яблоков относит к компенсаторной, понимая под ней способность религии восполнить дефициты в бытии человека и общества (Яблоков, 2011).

Религиозность как защита от страха смерти в психологических теориях

Одним из таких значимых «дефицитов» в бытии человека является осознание своей смертности. Человек, сделавший, по словам французского философа В. Янкелевича, «попытку помыслить смерть», встречается со страхом. Страх – это естественный ответ на непознаваемость смерти, ее неотвратимость и неизбежность. Так, согласно теории управления страхом (Terror Management Theory, ТМТ), предложенной Т. Писжински, Дж. Гринбергом и Ш. Соломоном (1986) на основе работ культурного антрополога Э. Беккера, страх является единственным типом отношения к смерти. И для того, чтобы справиться с ужасом, возникающим при обращении к небытию, человек может задействовать два основных буфера: культурную картину мира и самооценку. «Культурная картина мира включает в себя представления о мире, принятые в данном обществе, включая религиозные представления и ценности. Разделение этих ценностей и представлений дает человеку чувство «символического бессмертия», в котором раскрывается идея о том, что после физической смерти человека он будет продолжать существование в виде смыслов и ценностей, принятых в данном обществе» (Дмитриева, 2021). По словам Т.А. Гавриловой, «самоуважение индивида рассматривается здесь как сте-

пень его соответствия тем или иным культурным нормам и мировоззренческим идеям» (Гаврилова, 2014).

В целом теория управления страхом выделяет пять основных переменных, которые могут помогать справляться со страхом смерти, среди которых – религиозные взгляды. Как пишет А.В. Ленько, ссылаясь на эмпирические исследования в рамках ТМТ, «чем больше религиозность и социальная поддержка, выше самооценка и социальный статус, тем меньше страх перед неизвестным» (Ленько, Складнева, 2021). Эти результаты как будто подтверждают общую идею о религии как о буфере между личностью и страхом смерти. Но не стоит забывать при этом, что в научной литературе существует не меньше пяти направлений критики некоторых положений теории управления страхом, в том числе в отношении культурного мировоззрения и самооценки (Гаврилова, 2014; Щебетенко, 2010).

Говоря про отношение к смерти, необходимо отметить, что помимо страха человек может демонстрировать другие типы отношения к ней. Эта идея развивается в рамках теории управления смыслом (Meaning Management Theory, ММТ), предложенной Полом Вонгом и соавт. (1994, 2007). Как пишет об этой теории Е.Л. Солдатова, она «базируется на экзистенциально-гуманистических представлениях и фокусируется на положительных аспектах феномена смерти. Предметом исследований в этой теории являются механизмы смысловых процессов: поиск смысла, смыслообразование и его трансформация» (Солдатова, 2018). В своей теории Вонг описывает пять типов отношения к смерти, среди которых три типа ориентированы на принятие смерти. Такой подход показывает, что человек может наполнять свою жизнь смыслом, несмотря на осознание смертности.

Таким образом, исследовательское поле отношения к смерти представлено теориями, базирующимися на разных методологиях, но в то же время позволяющих исследовать не только страх смерти, но также другие варианты отношения личности к этому феномену. Религиозные взгляды, как мы видели выше, могут рассматриваться как одна из «адаптивных стратегий, «обезвреживающих» смерть» (Корнев, 2018). В целом, как пишет Р.Ш. Сафин, «на протяжении большей части западной интеллектуальной истории предполагаемая связь между религией и страхом смерти характеризовалась двумя причинно-следственными связями: во-первых, страх мотивирует религиозную веру, а во-вторых, религиозная вера смягчает страх» (Сафин. Позитивное..., 2019b). Эмпирической проверки второго положения посвящен ряд отечественных и зарубежных исследований, которые получают противоречивые данные про отношения религиозности и страха смерти.

Страх смерти и религиозность в эмпирических исследованиях

Наиболее известной работой в этом контексте остается для отечественных ученых теоретический обзор эмпирических исследований в области страха смерти и религиозности, подготовленный учеными из малазийского университета Л. Эллис и Э. Вахаб в 2012 г. Упоминание о нем можно встретить в статьях Д.М. Рогозина, А.В. Юревича и Р.Ш. Сафина (Рогозин, 2013; Юревич, 2018; Сафин. Позитивное..., 2019b). Также упоминается более ранний обзор по этой проблеме, выполненный Л. Нельсон и К. Кэнтрелл (1980).

Среди отечественных эмпирических исследований в рамках данной темы можно встретить работы философов, социологов и психологов (например, Борисов, 2017; Забелина, Феньвеш, 2019; Макарова, 2014; Сафин. *Философские...*, 2019а; Сафин. *Позитивное...*, 2019б; Фоменко, Мошкович, 2013; Восковская, 2012 и др.).

Знакомство с указанными публикациями позволяет сделать следующие важные для осмысления предмета исследования комментарии:

1. Эмпирические исследования показывают, что можно выделить не менее *четырёх теорий зависимости страха смерти от религиозности*. Среди них две теории, хорошо нам известные: теория управления страхом и теория принятия смерти, а также теории буферизации и криволинейности, которые показывают, соответственно, что религия может блокировать страх смерти, сокращая неопределенность будущего за счет веры в вечную жизнь, но если верующий сомневается в том, что будет происходить с ним после смерти, то его страх будет увеличиваться, несмотря на веру (Рогозин, 2013).

2. Связь религиозности и страха смерти опосредуется целым *рядом дополнительных переменных*, среди которых выделяют: «во-первых, веру в требовательного и карающего Бога (а не просто в Бога вообще); во-вторых, уверенность в реальности «жизни» после смерти; в-третьих, укорененность религиозного учения; в-четвертых, веру в божественное прощение» (Юревич, 2018). Эти переменные могут объяснять, почему, например, верующие по сравнению с неверующими в большей степени страшатся смерти. Как пишет Г. Фейфел, «религиозные же люди боятся смерти не только из-за прекращения земного существования, но и в связи с посмертными событиями («я попаду в ад», «я еще не искупил свои грехи»)» (Фейфел, 2001). Те же аргументы приводит и Р.Ш. Сафин, говоря о том, что страх смерти у верующего может быть связан с его установками в процессе религиозного воспитания, вызывая тревогу перед страшным судом и наказанием в аду (Сафин. *Философские...*, 2019а). А.В. Юревич, ссылаясь на Н.А. Бердяева, отмечает, что «нестерпимый, предельный ужас не есть ужас смерти, а есть ужас страшного суда и ада, а стало быть, его испытывают только верующие, для которых вопрос о смерти неизбежно ведет к вопросу об аде» (Юревич, 2018).

3. В исследовании данной темы необходимо учитывать не только простую переменную религиозности, но и *уровень религиозности* верующих, который, к тому же, «является динамичным показателем и зависит от множества факторов, в том числе от уровня образования, возраста, жизненных обстоятельств, среды» (Сафин. *Философские...*, 2019а). Здесь же целесообразно вспомнить о внешней и внутренней религиозной ориентации, описанной Г. Олпортом, и лежащей в основе религиозного поведения (Олпорт, 1998). Как известно, Г. Олпорт выделял внешнюю религиозность, подразумевающую использование религии для нерелигиозных целей, и внутреннюю, основанную на глубокой внутренней работе. Примечательно в этой связи, что именно внешняя религиозность взаимосвязана с выраженной тревогой смерти.

4. Потенциал веры для решения проблемы страха смерти может зависеть не столько от религии, сколько *от личности*, так как «некоторые религиозные люди, даже в рамках одной религиозной традиции, более успешно,

по сравнению с другими, применяют тот потенциал, который заложен в их вере, для решения проблемы страха смерти» (Сафин. Позитивное..., 2019b).

5. Религиозность может предоставлять два типа преодоления страха смерти: «1) через религиозное служение; 2) с помощью ухода от соответствующих вопросов. Первый характерен для глубоко верующих людей, второй – для неверующих» (Юревич, 2018).

Таким образом, пытаясь ответить на вопрос о взаимосвязи религиозности и страха смерти, необходимо учитывать достаточно большое количество переменных. Одна из этих «переменных» представляет собой наиболее широкий контекст и связана с конкретными религиозными воззрениями, традициями и ритуалами, составляющими суть той или иной религии. Каждый верующий относит себя к определенной конфессии, что в итоге определяет его религиозное сознание. Рассмотрим ниже основные представления о смерти в христианстве.

Представления о смерти в христианстве

Как пишет С.В. Рязанова, «признание себя «верующим» свидетельствует в данном случае об осмысленности религиозного выбора, а соотнесение себя с определенной конфессией указывает на конкретный религиозно-культурный «генотип», который в конечном итоге будет определять специфику сакрального отношения и путь развития религиозной культуры данного субъекта» (Рязанова, Михалева, 2011).

По словам О.А. Макаровой, «авраамические религии предлагают человеку только одну жизнь, после окончания которой он может достигнуть одного из двух посмертных состояний – вечного блага в раю или вечных мучений в аду. То или иное посмертное состояние зависит от земной жизни. Только ряд христианских конфессий протестантского толка отрицает жизнь души после смерти, веря в Воскресение мертвых» (Макарова, 2014). В целом смерть в христианстве является «лишь переходным этапом из одной жизни в другую. Верующий для Бога был всегда жив, находясь после смерти в Церкви Небесной» (Карнаухов, 2013).

В то же время необходимо отметить такую особенность христианского учения, как связь смерти и греха: в самом широком смысле смерть трактуется в христианстве как расплата за грех и в то же время как «временной способ прекращения греха – для всеобщего возвращения к святости и совершенству» (Солдатов, 2013).

Как пишут Е.Ю. Забелина и Т.А. Феньвеш, «в теории, христианство, как и вообще религия, определенными нормативами и сформированными мировоззренческими ориентирами является главным защитным механизмом от страха смерти и обеспечивает человека необходимой ему верой и надеждой, которая подкрепляется религиозными практиками и выражается в конечном счете в виде оформленного социального института» (Забелина, Феньвеш, 2019). А. Солдатов (2013), изучая разнообразные религиозные традиции, соотносит основные типы восприятия смерти (идея смерти как абсолютного конца, различные версии представлений о реинкарнации, смерть как переход в вечную жизнь, смерть как излечимая болезнь, смерть как переобразование жизни) и средства преодоления страха смерти в соответствии с религиозными

воззрениями. В христианстве, где смерть понимается как переход в вечную жизнь, существует целый ряд традиций: исповедь, причастие, похороны на третий день после смерти подобно «тридневному погребению» Христа, отпевание. Подобный «сложный, детализованный погребальный ритуал, создающий ощущение управляемости со стороны участников ритуала процессами, происходящими с человеческой душой во время и после смерти» (Солдатов, 2013), является, по мнению автора, «эффективным способом совладания со страхом смерти. Описываемый ритуал уменьшает интенсивность всех трех типов страха смерти: «страх состояний после смерти», «страх самого акта смерти», «страх пресечения, утраты бытия» (Солдатов, 2013), которые подробно описаны с позиций философии А.С. Гагариним. Рассуждая об экзистенциале смерти в рамках философско-теологического христианского подхода, А.С. Гагарин (2001) пишет о том, что смерть должна быть освященной, публичной, так называемой правильной. Достигнуть этого возможно при соблюдении многослойных коллективных ритуальных процедур, что приводит к спасению и победе над смертью через принятую в европейской христианской культуре троичную модель: рай – чистилище – ад (Гагарин, 2001).

Подводя итог теоретическому обзору, можно отметить, что основными теоретико-методологическими основаниями нашего исследования выступают следующие позиции:

– во-первых, функциональный подход к объяснению религии, предполагающий наличие у нее ряда функций, в том числе компенсаторной, позволяющей человеку восполнять бытийные дефициты, одним из которых является осознание своей смертности;

– во-вторых, теория управления смыслом, выделяющая пять типов отношения к смерти, которые могут взаимодействовать друг с другом;

– в-третьих, наличие четырех основных теоретических подходов к объяснению зависимости между страхом смерти и религиозностью, что предполагает исследование именно дополнительных переменных религиозной самоидентификации (уровень религиозности, возраст, жизненные обстоятельства и др.);

– интерпретация представлений о смерти с учетом христианского понимания смерти как переходного этапа из жизни земной в жизнь вечную.

В целом, как мы видим, религиозность не является универсальным инструментом, позволяющим однозначно снижать страх перед смертью: слишком много различных переменных могут участвовать в этом процессе, оказывая влияние как на индивидуальные способы совладания со страхом смерти, так и на религиозные представления верующих. Эти противоречия позволяют описать конкретную научную проблему – роль религиозности в переживании и совладании со страхом смерти. Стоит отметить, что эта формулировка является частью фундаментальной проблемы – роли отношения к смерти (и в частности, страх смерти) в становлении личности.

Программа исследования: цель, материалы и методы

Осмысление феномена страха смерти и его преодоление в разных религиозных традициях осуществляется преимущественно в рамках философских изысканий. Однако в последнее десятилетие стало появляться все больше

эмпирических исследований на эту тему, как в рамках социологии, так и психологии. Этот интерес обусловлен еще и тем, что, как пишут А.В. Ленько и В.В. Складнева, «согласно данным социологических опросов за 2004–2019 гг., озабоченность россиян страхом смерти была стабильно выше 50 %. С началом пандемии коронавируса страх смерти получил новый импульс для развития, подобно тому, как в переходном 1994 г. он был на 16 % выше уровня 2019 г.» (Ленько, 2021).

В данной статье хотелось бы обсудить некоторые результаты исследования, проведенного нами в 2013–2014 гг. в Санкт-Петербурге и Ленинградской области и ориентированного на изучение роли страха смерти в переживании нормативного кризиса средней зрелости. В качестве объекта исследования был выбран нормативный кризисный период средней зрелости, который, согласно концепции Э. Эриксона, охватывает возрастной период от 40–45 до 60 лет. Следует отметить, что переход к зрелости (40–45 лет) характеризуется как кризисный этап, связанный с осознанием утраты молодости, а переход к позднему возрасту (55–65 лет) является одним из значимых кризисов, так как связан с поворотами в социальной ситуации развития и осознанием возрастных перестроек организма (Солдатова, 2007).

Для этих целей использовался целый психодиагностический комплекс, включающий стандартизированные и проективные методики, а также интервью (Баканова, Горьковская, 2014). Изучение роли религиозности (в частности, христианства) в переживании страха смерти было одной из частных задач. Поэтому для данной публикации сформулируем *цель исследования* следующим образом: изучить взаимосвязь христианской самоидентификации и осознаваемых компонентов страха смерти у мужчин и женщин в различные периоды зрелого возраста.

В исследовании приняло участие 118 человек, из них 84 женщины и 34 мужчины. По возрасту группы распределились следующим образом: в возрасте от 40 до 50 лет (первая возрастная группа) – 60 человек (средний возраст 44,95 лет), от 51 до 65 лет (вторая возрастная группа) – 58 человек (средний возраст 57,2 года). Имели высшее образование 80 % участников, 70 % состояли в браке, 93 % имели одного или более детей.

По отношению к религии 118 участников исследования результаты ответа на этот вопрос распределились следующим образом: «христианство» – 48 человек (41 %), «верующий, но не религиозный» – 49 человек (42 %), «атеизм» – 7 человек (6 %), «агностицизм» – 4 человека (3 %), другие конфессии – 5 человек (4 %), другие варианты ответа – 5 человек (4 %). В своем исследовании мы выбрали признак «христианство» для сравнения с другими вариантами ответов. Среди тех, кто отнес себя к христианам, 37 женщин и 11 мужчин; из них 27 человек относятся к первой возрастной группе, 21 – ко второй. Стоит отметить, что в данном исследовании участники могли выбрать лишь конфессию, без указания направления внутри нее.

Для иллюстрации результатов в соответствии с целью публикации остановимся на представлении полученных данных по двум методам: стандартизированной методике «Страх личной смерти» и феноменологическом интервью. Так, осознаваемые компоненты страха смерти исследовались при помощи опросника «Страх личной смерти», разработанного В. Флориан и Ш. Кравеци

адаптированного К.А. Чистопольской, С.Н. Ениколоповым, А.В. Бадалян, С.А. Саркисовым (2012). В данной методике шкалы объединяются в три измерения страха смерти: внутриличностное – «Последствия для личности», «Последствия для тела», «Последствия для личных стремлений»; межличностное – «Последствия для семьи и друзей», «Страх потери социальной идентичности или страх забвения»; надличностное – «Трансцендентные последствия».

Для изучения отношения к смерти, в том числе особенностей переживания страха смерти и способов совладания с ним, использовалось феноменологическое интервью, в котором участники описывали актуальный этап своего жизненного пути, рассказывали об основных кризисных ситуациях и способах их преодоления, делились своими представлениями о смерти, в том числе на разных возрастных этапах, а также вспоминали различные ситуации столкновения со смертью и страхом смерти, анализируя способы переживания этих ситуаций и совладания с ними.

Вопросы феноменологического интервью предполагают последовательное расспрашивание человека о каком-то аспекте жизнедеятельности и позволяют максимально детализировано описать его переживания. В контексте феноменологического интервью вопросы носят описательную и вспомогательную функцию и не имеют оценочного характера. Обработка полученных в ходе феноменологического интервью результатов предполагает выделение основных смысловых блоков и в качестве результата – описание психологических характеристик субъективных значений опыта (Улановский, 2007). Вопросы звучали следующим образом: «Вспомните, пожалуйста, несколько значимых для вас ситуаций столкновения со смертью. Расскажите о них. Что вы чувствовали в этих ситуациях? Какими способами вы справлялись в этих ситуациях со своими переживаниями? Какие мысли, действия, способы выражения эмоций были наиболее эффективными?»

Можно отметить, что проведение интервью и тестирования занимало в среднем от 1,5 до 2,5 часов. Несмотря на то что интервью носило полуструктурированный характер и не предполагало прямых вопросов о роли религиозности в отношении к смерти (за исключением вопроса о религиозной самоидентификации), тем не менее рефлексия своего отношения к жизни и смерти часто затрагивала тему религии, особенно при ответах на вопросы о способах совладания со страхом смерти.

Для обработки полученных данных применялся *U*-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ Пирсона и феноменологический анализ интервью. Некоторые результаты приведены нами также в другой публикации (Баканова, 2016).

Результаты и обсуждение

Страх смерти и христианское учение

Корреляционный анализ показал, что общий уровень страха смерти ($r = 0,22$; $p < 0,05$), а также шкала «Последствия для личных стремлений» ($r = 0,23$; $p < 0,05$) положительно взаимосвязаны именно с христианской самоидентификацией, в отличие от таких вариантов религиозной идентичности, как «атеизм», «агностицизм» и даже «верующий, но не религиозный», которые

вообще не имеют значимых взаимосвязей со шкалами осознаваемого страха смерти. Эти результаты могут говорить о том, что у людей зрелого возраста осознаваемый страх смерти и, в частности, страх исключения из процесса жизни, разрушения планов и замыслов коррелирует с христианской самоидентификацией. Интересно в этой связи, что принадлежность к другим конфессиям (иудаизм, буддизм и ислам) имеет в нашем исследовании отрицательные взаимосвязи как с общим уровнем страха смерти ($r = -0,23$; $p < 0,05$), так и со шкалой «Последствия для личности» ($r = -0,22$; $p < 0,05$). Из-за малочисленности представителей этих конфессий в нашей выборке мы не можем в рамках данного исследования провести «межконфессиональный» сравнительный анализ, однако полученные результаты представляются нам интересными и во многом совпадающими с уже имеющейся эмпирикой. Такое «особое положение» христианства на шкале страха смерти отмечается и в других исследованиях (например, Гаврилова, 2001). Оно может говорить как об особом взгляде христианства на смерть, который, возможно, затрудняет фасилитирующее воздействие этого учения на переживание страха личной смерти, так и о специфических психологических характеристиках людей, выбравших христианство в качестве своей религиозной идентичности.

Особенности страха смерти у христиан

Рассмотрим результаты сравнительного анализа различных компонентов страха смерти у мужчин и женщин 40–65 лет в зависимости от их религиозной идентичности. Так как нормативных значений по методике «Страх смерти» для изучаемого возрастного диапазона в русскоязычной литературе нет, приведем описательную статистику по данной методике (табл. 1).

В табл. 2 представлены результаты сравнительного анализа по критерию религиозной идентичности: сравниваются результаты по методике «Страх смерти» у тех, кто выбрал ответ «христианство», с другими вариантами ответов.

Как видно из представленных данных, люди зрелого возраста с христианской самоидентификацией демонстрируют более высокий уровень страха смерти по сравнению с людьми, относящими себя к другим вариантам религиозной идентичности и, в частности, имеют более выраженный страх смерти в связи с исключением из процесса жизни (шкала «Последствия для личных стремлений»), а также из-за неизвестности, которая ждет их после смерти (шкала «Трансцендентные последствия»). Можно предположить, что эти страхи объединяет страх небытия: смерть в этом случае воспринимается как отрыв от привычной жизни без каких-либо ответов на вопросы о возможности последующего существования. Примечательно, что в данном случае религия не дает определенности в посмертном существовании, тем самым не снижая осознанный страх перед смертью.

Рассмотрим далее различия в страхе смерти у мужчин и женщин (табл. 3). Сравнивая между собой женщин с христианской и другими религиозными идентичностями, мы не обнаружили значимых различий в осознаваемых компонентах страха смерти. Это может говорить о том, что у женщин страх смерти в меньшей степени подвержен «влиянию религии», чем у мужчин, выступая относительно устойчивой характеристикой. В качестве гипотезы можно предположить, что выбор христианской идентичности у мужчин и

женщин определяется разными мотивами, что требует дополнительных исследований: возможно, страх смерти является более вероятным пусковым механизмом для выбора христианской религиозной идентичности у мужчин; женщины же больше ждут от религии утешения в мирских заботах, нежели инструментов для совладания со страхом смерти.

Таблица 1 / Table 1

Средние и стандартные отклонения по методике «Страх смерти» для мужчин и женщин в возрасте от 40 до 65 лет / Mean and standard deviations according to the Personal Death Fear Scale for men and women aged 40–65

Шкалы методики «Страх смерти» / Personal Death Fear Scale	Мужчины / Men, n = 34		Женщины / Women, n = 84		Мужчины и женщины в возрасте 40–50 лет / Men and women aged 40–50, n = 60		Мужчины и женщины в возрасте 51–65 лет / Men and women aged 51–65, n = 58		Мужчины и женщины в возрасте 40–65 лет / Men and women aged 40–65, n = 118	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Сумма / Total scores	117,1	40,0	122,6	40,61	119,1	42,0	122,9	38,81	121,0	40,3
Последствия для личности / Personal Consequence	3,90	1,69	4,00	1,61	3,87	1,58	4,07	1,68	3,97	1,63
Последствия для тела / Body Consequence	2,86	1,75	3,51	1,82	3,24	1,89	3,41	1,74	3,32	1,81
Последствия для личных стремлений / Personal Aspiration Consequence	4,49	1,82	4,62	1,75	4,39	1,92	4,78	1,57	4,58	1,76
Трансцендентные последствия / Transcendent Consequence	3,65	2,10	4,34	2,22	4,35	2,22	3,92	2,18	4,14	2,20
Последствия для близких / Social and Family Consequence	4,61	1,59	4,27	1,53	4,45	1,53	4,28	1,58	4,37	1,55
Страх забвения / Oblivion Fear	2,27	1,12	2,08	1,24	1,98	1,15	2,30	1,25	2,14	1,20

Таблица 2 / Table 2

Значимые различия осознаваемых компонентов страха смерти в зрелом возрасте в зависимости от религиозной идентичности (по методике «Страх личной смерти») / Significant differences in the conscious components of the fear of death in adulthood depending on religious identity (according to the Personal Death Fear Scale)

Религиозная идентичность / Religious identity, n = 118		U-критерий / Mann – Whitney U test	Уровень значимости / p-level
Христианство / Christianity, n = 48	Другие ответы / Other answers, n = 70		
Среднее и стандартное отклонение / Mean and Standard Deviation	Среднее и стандартное отклонение / Mean and Standard Deviation		
Сумма по всем шкалам методики «Страх смерти» / Total scores on the Personal Death Fear Scale			
130,2 ± 36,41	114,7 ± 41,9	1324,0	0,04
Шкала «Последствия для личных стремлений» / Personal Aspiration Consequence Scale			
5,04 ± 1,65	4,27 ± 1,78	1233,0	0,01
Шкала «Трансцендентные последствия» / Transcendent Consequences Scale			
4,56 ± 1,98	3,85 ± 2,31	1368,0	0,04

Таблица 3 / Table 3

Значимые различия осознаваемых компонентов страха смерти у женщин и мужчин в зрелом возрасте в зависимости от религиозной идентичности (по методике «Страх личной смерти») / Significant differences in the conscious components of the fear of death in adult women and men depending on religious identity (according to the Personal Death Fear Scale)

Мужчины / Men		U-критерий / Mann – Whitney U test	Уровень значимости / p-level	Религиозная идентичность / Religious identity		U-критерий / Mann – Whitney U test	Уровень значимости / p-level
Религиозная идентичность / Religious identity				Христианство / Christianity			
Среднее и стандартное отклонение / Mean and Standard Deviation				Среднее и стандартное отклонение / Mean and Standard Deviation			
Другие ответы, n = 23	Христианство, n = 11			Женщины / Women, n = 37	Мужчины / Men, n = 11		
Шкала «Последствия для личных стремлений» / Personal Aspiration Consequence Scale							
3,87 ± 1,85	5,80 ± 0,84	52,0	0,006	–	–	–	–
Шкала «Последствия для личности» / Personal Consequence Scale							
3,55 ± 1,79	4,63 ± 1,24	78,0	0,04	–	–	–	–
Сумма по всем шкалам методики «Страх смерти» / Total scores on the Personal Death Fear Scale							
105,69 ± 41,5	141,0 ± 24,1	54,0	0,008	–	–	–	–
Шкала «Последствия для близких» / Social/Family Consequence Scale							
–	–	–	–	4,39 ± 1,38	5,18 ± 1,54	135,5	0,04

Как видно из табл. 3, мужчины с христианской самоидентификацией демонстрируют более высокий уровень страха смерти по сравнению с мужчинами, имеющими другие варианты религиозной идентичности, в том числе за счет двух шкал методики, относящихся к внутриличностному измерению: «Последствия для личности» и «Последствия для личных стремлений». То есть мужчины с христианской самоидентификацией боятся в смерти того, что они не смогут реализовывать жизненные цели, пропустят будущие события и жизнь продолжится без них (последствия для личных стремлений), а также лишатся своего «я», способности творить, мыслить и испытывать удовольствия (последствия для личности). Возможно, страх уничтожения в смерти собственной личности заставляет мужчин искать спасения в религии, но из результатов снова видно, что обращенность в сторону христианства не помогает мужчинам зрелого возраста справиться со страхом смерти.

Также в табл. 3 мы сравнили между собой мужчин и женщин с христианской самоидентификацией. Как видно из результатов, в страхе смерти их отличает только одно: более выраженный у мужчин страх, связанный с последствиями их смерти для семьи и друзей. Этот компонент страха смерти обозначает опасения, что личная смерть будет болезненно воспринята близкими людьми, которые будут продолжать нуждаться в ком-то, кто бы обеспечивал их жизнь. Примечательно, что при сравнении мужчин и женщин с другими выборами религиозной идентичности значимых различий в страхе смерти у них выявлено не было. Такие результаты позволяют предположить не только о различных мотивах выбора христианства у мужчин и женщин и большей уязвимости мужчин перед лицом смерти, но также о различных жизненных ценностях, утрачиваемых мужчинами и женщинами вместе со смертью, представляя собой аксиологический аспект изучения страха смерти (Баканова, 2015).

Рассмотрим теперь возрастной аспект осознаваемых компонентов страха смерти у христиан (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Значимые различия осознаваемых компонентов страха смерти в разных периодах зрелого возраста в зависимости от религиозной идентичности (по методике «Страх личной смерти») / Significant differences in the conscious components of the fear of death in different periods of adulthood depending on religious identity (according to the Personal Death Fear Scale)

Младше 50 лет / Under 50 years		U-критерий / Mann – Whitney U test	Уровень значимости / p-level	Старше 51 года / Over 51 years		U-критерий / Mann – Whitney U test	Уровень значимости / p-level
Религиозная идентичность / Religious identity				Христианство / Christianity			
Среднее и стандартное отклонение / Mean and Standard Deviation				Среднее и стандартное отклонение / Mean and Standard Deviation			
Другие ответы, n = 33	Христианство, n = 27			Женщины / Women, n = 37	Мужчины / Men, n = 21		
Шкала «Последствия для личных стремлений» / Personal Aspiration Consequence Scale							
4,08 ± 1,91	4,78 ± 1,90	328,5	0,04	4,44 ± 1,66	5,37 ± 1,2	260,0	0,03
Шкала «Последствия для тела» / Body Consequence Scale							
–	–	–	–	3,04 ± 1,68	4,05 ± 1,69	250,5	0,02
Сумма по всем шкалам методики «Страх смерти» / Total scores on the Personal Death Fear Scale							
–	–	–	–	115,72 ± 40,94	135,6 ± 31,76	278,0	0,04

Как видно из табл. 4, в возрасте до 50 лет смерть пугает своими последствиями для личных стремлений («жизнь продолжится без меня»), а после 51 года усиливается также страх последствий для тела («я потеряю человеческий облик») и выраженность страха смерти в целом. При этом значимых различий по страху смерти между людьми разных возрастных групп (до 50 и после 51 года) с христианской самоидентификацией не обнаружено. Не обнаружено значимых различий по страху смерти и у тех представителей разных возрастных групп, кто выбрал другую религиозную идентичность. Поэтому, рассматривая возрастной аспект осознаваемых компонентов страха смерти у зрелых людей с христианской самоидентификацией, можно увидеть не столько нарастание страха смерти, сколько изменения в его структуре с возрастом. И так как возраст после 55 лет связан с осознанием возрастных перестроек в организме, то страх смерти, предположительно, также отражает эту обеспокоенность происходящими в теле изменениями. «Примеривание» смерти в возрасте 51–65 лет людьми с христианской самоидентификацией заметно усиливает тревогу от потери своего физического и психологического Я, субъективный центр тяжести страха смерти прочно закрепляется на личностном уровне. По нашим данным, возрастной этап от 51 до 65 лет оказывается в целом более чувствительным к процессу постепенного «выпадения из потока жизненных событий» (Горьковая, Баканова, 2014), однако у тех, кто отнес себя к христианам, этот процесс оказывается более заметным.

С одной стороны, можно предположить, что изменения, происходящие в переживании страха смерти в периодах 40–50 и 51–65 лет обусловлены по большей части именно возрастными изменениями, но, с другой стороны, из данных табл. 4 мы видим, что христианская самоидентификация играет здесь

существенную роль, усиливая все компоненты страха смерти. Поэтому можно предположить, что тот или иной возрастной этап – это общий фон, сцена, на которой разворачивается драма жизни, и для лиц с христианской самоидентификацией эта драма может усугубляться отсутствием ответов на вопросы о приближающемся будущем: посмертной судьбе, страшном суде, возможном наказании и др.

Таким образом, наши данные также показывают, что соотношение религиозности и страха смерти не является линейным. Эта идея об отсутствии линейной связи между религиозностью и страхом смерти, графически отраженная Д.М. Рогозиным в его статье «Социология смерти» (2013), подводит к идее о том, что религиозность в целом и христианское вероисповедание в частности не являются феноменами «плоскими» и «однородными по содержанию», представляя собой квинтэссенцию достаточно сложного и многоуровневого мировоззренческого выбора. Используя в психологических исследованиях признак «вероисповедание» с социологических или статистических подходов, можно в лучшем случае констатировать наличие или отсутствие каких-то взаимосвязей, не проникнув при этом в более глубокий психологический, экзистенциальный и духовный контекст. Как пишет Д.М. Рогозин, «простая переменная религиозности не может предсказывать наличие или отсутствие страха» (Рогозин, 2013).

Поэтому опишем некоторые идеи относительно роли христианской самоидентификации в системе отношения к жизни и смерти, сделанные на основе феноменологического анализа интервью.

Христианская самоидентификация в системе отношений людей зрелого возраста к жизни и смерти

Анализируя ответы людей зрелого возраста на вопросы интервью, мы обратили внимание, что для некоторой части людей зрелого возраста христианство (в частности, православие) выступает как часть российской (национальной) идентичности. То есть человек, идентифицирующий себя с христианином, отражает тем самым не столько религиозный аспект своего мировоззрения, сколько национальный. Возможно, это примеры той самой внешней религиозности, о которой писал в свое время Г. Олпорт. На такой вывод нас натолкнуло сопоставление анкет и результатов интервью: так, например, в анкете человек выбирал свою религиозную самоидентификацию как «христианство», но в процессе интервью ни разу не упоминал о своей вере, религиозных ритуалах и т. п., полностью осмысляя свой жизненный путь вне религиозного контекста. Эти ответы значительно отличались от ответов глубоко верующих, которые практически на каждый вопрос интервью отвечали сквозь призму своих религиозных взглядов и отношений с Богом, предъявляя свою веру как терминальную ценность.

Некоторое подтверждение этой идеи можно найти также в том факте, что при заполнении анкеты участники нашего исследования, выбравшие ответ «христианство» на вопрос о вероисповедании, в 3 случаях из 48 выбирали также такой вариант, как «верующий, но не религиозный».

Как нам кажется, это может быть существенный аспект для понимания результатов исследования: возможно, люди зрелого возраста с внутренней

(духовной) религиозной ориентацией (по Г. Олпорту), для которых религиозность основана не на одобряемой социальной установке, а на глубокой духовной потребности, показали бы иное отношение к страху смерти.

Второе наблюдение, которое можно сделать по результатам знакомства с интервью – это упоминание о своей религиозной идентичности в контексте стратегий совладания с различными кризисными ситуациями, в том числе ситуациями столкновения со смертью. Примечательно, что религиозность в этом случае стоит в одном ряду с другими способами, помогающими человеку справиться с различными кризисными переживаниями: «...увлеклась шитьем, посещаю церковь, развожу цветы, принимаю успокоительные» (женщина, 61 г.). Религиозность в данном случае выступает как значимая копинг-стратегия и инструментальный мотив выбора религиозной самоидентификации. Религиозные ритуалы в этих случаях являлись эффективными способами переживания кризисной ситуации или горя: «Невроз, связанный с гибелью матери (в 38 лет) и зятя (в 43 года), лечила в санатории, читала философские книги; помогала баптистская вера. После внезапной смерти мужа (в 52 года) ушла от баптистов, с головой погрузилась в православие, посещала церковь, беседовала с бабушкой, ходила на церковные службы, исповедь, причастие. Кризис зрелого возраста (55–60 лет) помогает пережить чтение православной литературы, церковь, исповедь бабушке. Стала христианкой (женщина, 61 г.)».

Прикладные функции религиозности отражаются также в таких высказываниях участников, как «опираюсь на помощь Бога», «помогает вера в Его милосердие», что свидетельствует, на наш взгляд, о потребности человека обращаться во время кризисной ситуации за помощью к ресурсам, субъективно более могущественным, чем собственные. Такое представление о человеке как о части системы, имеющей иерархическую структуру, позволяет при решении жизненных задач задействовать не только свой потенциал, но и ресурс надсистемы, что значительно расширяет возможности и субъективно повышает вероятность более эффективного совладания.

И, наконец, третье наблюдение, важное для иллюстрации нашей темы: знакомясь с представлениями о смерти и посмертии тех, кто идентифицирует себя с христианским вероисповеданием, заметно, что они, скорее эклектичны, нежели догматичны. Из интервью видно, что в индивидуальном религиозном мировоззрении христианские представления о рае и аде («Человек живет один раз, после смерти он попадает в ад или рай», женщина, 61 г.) могут соседствовать с учениями других религий (например, о карме: «остается нечто, что имеет признаки индивидуальности и кармические программы», мужчина, 42 г.), современными знаниями (например: «смерть – это путешествие души в космических пространствах», женщина, 44 г.), а также отражать отсутствие выраженной позиции, опосредованное, например, сомнениями в традиционных христианских учениях или попытками «дополнить» их в соответствии со своими научными, религиозными, философскими или житейскими взглядами (например: «Человек умер, похоронили и все. Предполагаю, что загробной жизни нет», женщина, 49 лет; «Куда-то душа улетает, покидает тело; что потом, как потом – не знаю», женщина, 59 лет; «Существование продолжается, только непонятно, где и как», мужчина, 43 г.).

Результаты интервью показывают, что в высказываниях тех, кто относит себя к верующим, христианские ритуалы могут соседствовать с буддистскими представлениями о карме или перерождении, а также с научными знаниями о космосе, клинической смерти или строении головного мозга. На этот факт указывают и современные социологические исследования религиозности. Так, по словам С.В. Рязановой и А.В. Михалевой, в настоящее время «характерно размывание границ, отделяющих религию от других способов мировосприятия. Будучи подверженной интенсивному влиянию светской культуры, религия усиливает свою универсальность, что достигается за счет модернизации вероучения и культовой практики» (Рязанова, Михалева, 2011). Этот факт приводит к тому, что в религиоведении появилась такая категория, как «новая религиозность» (Рязанова, Михалева, 2011). В настоящее время появился даже термин «религиозный бриколаж» – «способ формирования религиозных образов, идей, представлений и религиозных практик из доступных в данный момент индивиду компонентов различных религий, эзотерических учений, философских и научных концепций, основанный на деинституционализации и свободном конструировании моделей верований» (Гаврилова, 2020).

В целом знакомство с ответами людей зрелого возраста на вопросы интервью показывает, что изначальный посыл о фасилитации религией страха смерти может быть обоснованным на общетеоретическом (культурологическом, философском и др.) уровне, а на уровне феноменологии мы можем видеть, что выбор христианского мировоззрения часто призван решать не столько проблему страха перед личной смертью, сколько совершенно конкретные психологические проблемы и затруднения, и в первую очередь он может быть связан с поиском дополнительных ресурсов для совладания с трудными жизненными ситуациями (горем, предательством близких людей, возрастными и экзистенциальными кризисами, духовными исканиями). Религиозные ритуалы в этом случае усиливают чувство безопасности, дают психологическую поддержку, позволяют справиться с тягостными переживаниями.

Также анализ интервью показывает, что роль религиозной идентичности в осмыслении жизненного пути (в том числе отношений в системе «жизнь – смерть») не является однородной, а тесным образом связана с ожиданиями личности от принятия религиозного (в данном случае – христианского) мировоззрения. Поэтому и интерпретация связи христианского вероисповедания с высоким уровнем страха смерти должна вестись с позиций понимания религиозности не столько как социологического признака («верующий – неверующий»), сколько как глубоко психологического, мировоззренческого, содержащего внутри себя сложную систему мотивационно-смысловых установок, которые могут оказывать существенное влияние как на отношение к жизни и религии, так и на отношение к смерти.

В целом, как пишут Г.Ю. Фоменко и Ю.И. Мошкович, «ценностно-смысловые ориентации конкретной личности могут быть не столь системными, как это иногда постулируется психологической наукой, а представлять собой достаточно сложный синкрет разнонаправленных тенденций, в той или иной степени приближающихся к структурной организации» (Фоменко,

Мошкович, 2013). Поэтому, когда мы пытаемся исследовать связь религиозности со страхом смерти, стоит иметь в виду, что религиозность является достаточно сложным для эмпирического исследования феноменом, включающим не только религиозную и конфессиональную самоидентификацию человека, но также религиозные мотивы, направленность, поведение, степень религиозности, мировоззренческие представления и т. д.

Таким образом, сочетание трех переменных, выявленных в интервью, – религиозной ориентации (внешней или внутренней), мотива выбора религиозной идентичности (преимущественно копингового) и представлений о смерти (часто эклектичных) – может не только дополнительно характеризовать выборку, принявшую участие в исследовании, и тем самым учитываться при интерпретации значимо высокого страха смерти у людей с христианской самоидентификацией, но и рассматриваться в качестве значимого аспекта конструкта религиозности в дальнейших психологических исследованиях.

Заключение

Ответ на вопрос о том, почему осознаваемый страх личной смерти достоверно выше у людей с христианской самоидентификацией, может находиться в системе ожиданий от данного религиозного мировоззрения, основанной предположительно на поиске способов преодоления страха перед смертью Другого, нежели перед собственной смертью. Исследование позволяет предположить, что христианская самоидентификация в зрелом возрасте выступает в большей степени как способ совладания с трудными жизненными ситуациями, а не с осознаваемым страхом личной смерти. Поэтому для того, чтобы более точно объяснить связь христианства с высоким уровнем страха смерти, необходимо в исследовании учитывать не столько бинарный признак «верующий – неверующий», сколько ту роль, которую выполняет религиозное мировоззрение в осмыслении человеком своего жизненного пути.

Стоит сказать также об *ограничениях* данного исследования, среди которых можно выделить четыре основных: этическое, социально-демографическое, статистическое и методическое. Этическое ограничение связано с тем, что отношение к смерти мы можем исследовать только у тех респондентов, которые согласились принять участие в подобном исследовании и готовы обсуждать тему смерти. По нашим наблюдениям, количество отказов от участия в подобных исследованиях увеличивается пропорционально возрасту респондентов и значительно выше у мужчин, чем у женщин (Баканова, Горьковская, 2014). Социально-демографическое ограничение обусловлено проведением исследования среди респондентов с высшим образованием, проживающих преимущественно в городе-миллионнике. Статистическое ограничение связано с недостаточной для сравнительного анализа представленностью респондентов с различной конфессиональной принадлежностью. И, наконец, методическое ограничение вызвано малой изученностью психологических переменных, связанных с религиозностью, а также преобладанием изучения осознаваемых компонентов страха смерти.

Практическую значимость исследования мы видим не только в возможности использовать полученные данные в психологической помощи, связанной с экзистенциальными запросами. Сам характер исследования, включающий глубинное интервью, для многих респондентов носил фасилитирующий характер, помогая переосмыслить некоторые кризисные ситуации, в том числе связанные со смертью, а также систематизировать свои представления о жизни и смерти. Как сказал один участник (43 г.): «Для меня очевидно более ценным в нашей работе было само исследование, в процессе которого приходили неожиданные мысли, понимания, ассоциации, и вскрывались подознательные мотивы и проблемы, а не результаты тестов, которые были вполне ожидаемы и понятны».

Пытаясь осмыслить роль религиозности (и, в частности, христианской самоидентификации) в переживании страха смерти, можно сделать следующие **выводы**:

1. Осознаваемый страх смерти в зрелом возрасте положительно взаимосвязан с христианской самоидентификацией (в отличие, например, от такой самоидентификации, как «верующий, но не религиозный»), что может говорить о значимости как конфессиональной принадлежности в переживании страха смерти, так и психологических особенностей людей, выбирающих данную религиозную идентичность (например, их религиозная ориентация, мотивы ее выбора, представления о смерти и др.).

2. Люди зрелого возраста с христианской самоидентификацией демонстрируют более высокий уровень страха смерти, включая внутриличностное и надличностное измерение, совокупность которых можно описать как страх небытия – страх утраты своей личности наравне с неизвестностью после-смертия.

3. У мужчин, выбирающих христианскую самоидентификацию, оказываются более выраженными такие осознаваемые компоненты страха смерти, как страх последствий для личности и для личных стремлений, а по сравнению с женщинами – страх последствий личной смерти для близких, что может отражать не только различные аксиологические аспекты страха смерти, но и большую уязвимость мужчин перед ним.

4. Компоненты страха смерти у взрослых людей с христианской самоидентификацией имеют различия в зависимости от возраста: в возрасте 40–50 лет выраженным оказывается такой компонент страха смерти, как «Последствия для личных стремлений», а в возрастном периоде 51–65 лет – усиливается также страх последствий для тела, закрепляя тем самым центр тяжести страха смерти вокруг потери своего физического и психологического Я.

5. Выбор христианской самоидентификации может быть основан не столько на поиске системы взглядов на смерть (или формирования психологической готовности к личной смерти), сколько на потребности осмыслить свой жизненный путь и найти эффективные способы совладания с нормативными и ненормативными кризисами. Это значит, что ожидания от религии смещаются в сторону решения проблем, связанных по большей части с жизнью, а не со смертью, выполняя роль копинга. Такая «вторичность» решения танатических проблем в выборе христианской самоидентификации может приводить к более высокому осознаваемому страху смерти, что опо-

средовано подтверждается эклектичностью представлений о смерти и после-
смертии людей зрелого возраста с христианской самоидентификацией, при-
нявших участие в исследовании.

Список литературы

- Баканова А.А. Религиозность как ресурс преодоления кризисных ситуаций и страха смерти в зрелом возрасте // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV международной научной конференции (Кострома, 22–24 сентября 2016 г.): в 2 т. Т. 1 / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, С.А. Хазова. Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2016. С. 180–182.
- Баканова А.А. Системное описание страха смерти // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 13–23. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110103>
- Баканова А.А., Горьковая И.А. Психология страха смерти: теория и практика: монография. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2014. 160 с.
- Бергсон А. Два источника морали и религии / пер. с фр. яз., послесл., примеч. А.Б. Гофмана. М.: Канон, 1994. 384 с.
- Борисов Н.А. Социальные аспекты религиозных и атеистических представлений о смерти // Философия и культура. 2017. № 5. С. 98–109. <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2017.5.20329>
- Восковская Л.В. Отношение к смерти религиозно-ориентированных лиц // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10 (135). С. 160–168.
- Гаврилова Т.А. Теория управления ужасом смерти: содержание и критика // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2014. № 4 (18). С. 84–95.
- Гаврилова Ю.В., Жиронкина М.А. Религии в условиях пандемии COVID-19: опыт России // Общество: философия, история, культура. 2020. № 6 (74). С. 36–40. <https://doi.org/10.24158/fik.2020.6.6>
- Гагарин А.С. Экзистенциалы человеческого бытия: одиночество, смерть, страх (от античности до Нового времени): монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2001. 372 с.
- Горьковая И.А., Баканова А.А. Осознаваемые компоненты страха смерти в зрелом возрасте // Вестник Ленинградского государственного областного университета имени А.И. Пушкина. 2014. Т. 5. № 3. С. 29–39.
- Грановская Р.М. Психология веры. 2-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2010. 480 с.
- Дмитриева П.Р. Личностные детерминанты уровня страха смерти у взрослых // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 317–320. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1004-0074>
- Забелина Е.Ю., Феньвеш Т.А. Отношение к смерти и религиозное сознание молодежи // Философская мысль. 2019. № 1. С. 70–76. <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2019.1.28039>
- Карнаухов И.А. Антропологическая картина посмертного существования в христианстве и исламе // Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 95–102.
- Корнев С.А., Смирнов В.В. Смысл жизни и страх смерти с точки зрения субъект-объектного подхода // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 57–61.
- Ленько А.В., Скляднева В.В. Социально-психологические аспекты научного понимания страха смерти и способы его преодоления // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. Т. 7 (73). № 4. С. 122–131.
- Макарова О.А. Сравнительный анализ отношения к смерти и посмертному состоянию в мировых религиях и иудаизме // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. № 2. С. 111–115.

- Никольская И.М., Грановская Р.М. Психология веры как основа кризисной психологической помощи в совладании с переживанием утраты // Вестник психотерапии. 2014. № 49 (54). С. 39–58.
- Олпорт Г. Личность в психологии. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. 345 с.
- Рогозин Д.М. Социология смерти // Отечественные записки. 2013. № 5 (56). С. 109–118.
- Рязанова С.В., Михалева А.В. Феномен женской религиозности в постсоветском пространстве (региональный срез): монография. Пермь: Пермский государственный университет, 2011. 255 с.
- Сафин Р.Ш. Позитивное переформулирование как техника совладания со страхом смерти у практикующих мусульман // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5 (136). С. 229–236. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2019.136.5.009>
- Сафин Р.Ш. Философские и психологические аспекты отношения к смерти в исламе: осознание неотвратимости и преодоление страха // Minbar. Islamic Studies. 2019. Т. 12. № 2. С. 571–584. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2019-12-2-571-584>
- Солдатов А.В. Преодоление страха смерти в разных религиозных традициях // Отечественные записки. 2013. № 5 (56). С. 46–58.
- Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с.
- Солдатова Е.Л., Жукова Н.Ю. Теоретический обзор современных зарубежных исследований отношения к смерти // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 11. № 3. С. 13–23. <https://doi.org/10.14529/psy180302>
- Улановский А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 1. С. 130–150.
- Фейфел Г. Смерть – релевантная переменная в психологии // Экзистенциальная психология / под ред. Р. Мзя.; пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. М.: Апфель Пресс, Эксмо-Пресс, 2001. С. 49–58.
- Фоменко Г.Ю., Мошкович Ю.И. Осмысление отношения к смерти представителями религиозной и нерелигиозной молодежи в ракурсе проблем психологической безопасности личности // Известия Сочинского государственного университета. 2013. № 4–2 (28). С. 75–80.
- Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Бадалян А.В., Саркисов С.А. Адаптация методик исследования отношения к смерти у людей в остром постсуициде и в относительном психологическом благополучии // Социальная и клиническая психиатрия. 2012. Т. 22. № 2. С. 35–42.
- Щебетенко С.А. Социальные эффекты страха смерти: защитный механизм или когнитивная нагрузка? // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2010. № 3 (3). С. 52–58.
- Юнг К.Г. Аналитическая психология: ее теория и практика: Тавистокские лекции / пер. с нем. В. Зеленского. СПб.: Азбука-классика, 2007. 236 с.
- Юревич А.В. Психологические аспекты отношения к смерти // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 123–132.
- Яблоков И.Н. Понятие и функции религии // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2011. Т. 29. № 1. С. 204–211.
- Ellis L., Wahab E.A. Religiosity and fear of death: a theory-oriented review of the empirical literature // Review of Religious Research. 2013. Vol. 55. No 1. Pp. 149–189. <https://doi.org/10.1007/s13644-012-0064-3>
- Nelson L.D., Cantrell C.H. Religiosity and death anxiety: a multi-dimensional analysis // Review of Religious Research. 1980. Vol. 21. No 2. Pp. 148–157. <https://doi.org/10.2307/3509880>
- Wong P.T. Meaning management theory and death acceptance // Existential and spiritual issues in death attitudes / ed. by A. Tomer, G.T. Eliason, P.T. Wong. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. Pp. 65–87.
- Wong P.T.P., Reker G.T., Gesser G. Death attitude profile-revised: a multidimensional measure of attitudes toward death // Death anxiety handbook: research, instrumentation, and application / ed. by R.A. Neimeyer. New York: Taylor & Francis, 1994. Pp. 121–148.

История статьи:

Поступила в редакцию 18 марта 2022 г.

Принята к печати 28 июля 2022 г.

Для цитирования:

Баканова А.А., Горьковская И.А. Страх смерти у людей зрелого возраста с христианской самоидентификацией // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 550–572. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-550-572>

Сведения об авторах:

Баканова Анастасия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0001-5062-6210, eLIBRARY SPIN-код: 9813-5739. E-mail: ba2006@mail.ru

Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психосоматики и психотерапии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (Санкт-Петербург, Россия). ORCID: 0000-0002-1488-4746, eLIBRARY SPIN-код: 1604-2157. E-mail: iralgork@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-550-572

Research article

Fear of Death in People of Mature Age with Christian Self-Identification

Anastasia A. Bakanova¹, Irina A. Gorkovaya²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia,
48 Naberezhnaya Reki Moiki, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

² St. Petersburg State Pediatric Medical University,
2 Litovskaya St, St. Petersburg, 194100, Russian Federation

 ba2006@mail.ru

Abstract. One of the most important functions of religion is to fill the deficits in the existence of human society, among which an important place is occupied by the awareness of human mortality. According to psychological theories, religion often appears as one of the adaptive strategies that alleviate the fear of death. However, both domestic and foreign empirical studies of the relationship between religiosity and the severity of the fear of death lead to contradictory results, which is associated with the need to take into account a large number of variables in such studies, as well as a non-linear relationship between religion and the fear of death. The authors have made an attempt to study the relationship between Christian self-identification with the conscious components of the fear of death in 118 men and women at different periods of adulthood (40–50 and 51–65 years). The conscious components of the fear of death were assessed on the Personal Death Fear Scale, and attitudes toward death (in particular, the features of experiencing the fear of death and ways to cope with it) were identified in phenomenological interviews. The data were processed using

Mann – Whitney *U* test, correlation analysis, and phenomenological analysis of interviews. The study has shown that Christian religious self-identification in adulthood is positively correlated with the conscious fear of death, and also has age and gender specificity. In general, it is concluded that, in order to explain the relationship between Christian self-identification and the conscious fear of death, it is necessary to analyze the role that the religious worldview plays in people's understanding of their life path. Based on the results of the study, it can be assumed that the leading motive in choosing a Christian worldview is not so much overcoming the fear of personal death as the search for effective ways to cope with difficult life situations. That is why Christian self-identification does not contribute to reducing the fear of personal death, responding to a greater extent to other motives related to the need to “cope with life.” To sum up, the authors show that religiosity is not a universal tool that can unequivocally reduce the fear of death.

Key words: religious identity, Christianity, fear of death, conscious components, coping

Acknowledgements and Funding. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 13-06-00574, “The Role of Lucid and Non-lucid Components of the Fear of Death in the Experience of the Period of Middle Adulthood”).

References

- Allport, G.W. (1998) *The person in psychology: Selected essays*. Moscow: KSP+ Publ.; St. Petersburg: Yuventa Publ. (In Russ.)
- Bakanova, A.A. (2015). Fear of death: A systemic description. *Cultural-Historical Psychology*, 11(1), 13–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2015110103>
- Bakanova, A.A. (2016). Religiosity as a coping resource for crisis situations and fear of death in the middle age. *Psychology of Stress and Coping Behavior: Resources, Health, Development: Conference Proceedings* (pp. 180–182). Kostroma: KSU Publ. (In Russ.)
- Bakanova, A.A., & Gorkovaya, I.A. (2014). *Psychology of fear of death: Theory and practice*. St. Petersburg: Herzen University. (In Russ.)
- Bergson, H. (1994). *Les Deux Sources de la morale et de la religion*. Moscow: Kanon Publ. (In Russ.)
- Borisov, N.A. (2017). Social aspects of religious and atheistic ideas about death. *Philosophy and Culture*, (5), 98–109. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2017.5.20329>
- Chistopolskaya, K.A., Enikolopov, S.N., Badalyan, A.V., & Sarkisov S.A. (2012). Adaptation of the attitude to death and fear of death assessment techniques for the healthy individuals and those in acute post-suicidal condition in a Russian sample. *Social and Clinical Psychiatry*, 22(2), 35–42. (In Russ.)
- Dmitrieva, P.R. (2021). Personal determinants of death fear level in adults. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10(4), 317–320. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1004-0074>
- Ellis, L., & Wahab, E.A. (2013). Religiosity and fear of death: A theory-oriented review of the empirical literature. *Review of Religious Research*, 55(1), 149–189. <https://doi.org/10.1007/s13644-012-0064-3>
- Feifel, H. (2001). Death: Relevant variable in psychology. In R. May (Ed.), *Existential Psychology* (pp. 49–58). Moscow: Aprel' Press, Eksmo-Press. (In Russ.)
- Fomenko, G.Yu., & Moshkovich, J.I. (2013). Interpreting the relationship with death in religious and non-religious youth from the perspective of the psychological safety of the self. *Izvestiya Sochinskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, (4–2), 75–80. (In Russ.)
- Gagarin, A.S. (2001). *Existentials of human existence: Loneliness, death, fear (from antiquity to modern times)*. Yekaterinburg: UrFU Publ. (In Russ.)
- Gavrilova, T.A. (2014). Terror management theory: Content and criticism. *Issues of Social-Economic Development of Siberia*, (4), 84–95. (In Russ.)

- Gavrilova, Yu.V., & Zhironkina, M.A. (2020). Religions in the context of the COVID-19 pandemic: Russia's experience. *Society: Philosophy, History, Culture*, (6), 36–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/fik.2020.6.6>
- Gorkovaya, I.A., & Bakanova, A.A. (2014). Apprehended components of the fear of death in adulthood. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 5(3), 29–39. (In Russ.)
- Granovskaya, R.M. (2010). *Psychology of faith*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Jung, C.G. (2007). *Über Grundlagen der analytischen Psychologie: Die Tavistock Lectures*. St. Petersburg: Azbuka-Klassika Publ. (In Russ.)
- Karnaukhov, I.A. (2013). Anthropological picture of postmortal existence in Christianity and Islam. *The Humanities and Social Sciences*, (4), 95–102. (In Russ.)
- Kornev, S.A., & Smirnov, V.V. (2018). Meaning of life and fear of death in terms of subject-object approach. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 24(3), 57–61. (In Russ.)
- Lenko, A.V., & Sklyadnaya, V.V. (2021). Social and psychological aspects of the scientific understanding of the fear of death and the means of overcoming it. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 7(4), 122–131. (In Russ.)
- Makarova, O.A. (2014). Comparative analysis of the world's religions and Judaism. *Vestnik of Kostroma State University*, 20(2), 111–115. (In Russ.)
- Nelson, L.D., & Cantrell, C.H. (1980). Religiosity and death anxiety: A multi-dimensional analysis. *Review of Religious Research*, 21(2), 148–157. <https://doi.org/10.2307/3509880>
- Nikolskaya, I.M., & Granovskaya, R.M. (2014). Psychology of faith as the basis for crisis psychological assistance in coping with bereavement. *Bulletin of Psychotherapy*, (49), 39–58. (In Russ.)
- Rogozin, D.M. (2013). Sociology of death. *Otechestvennye Zapiski*, (5), 109–118. (In Russ.)
- Ryazanova, S.V., & Mikhaleva, A.V. (2011). *The phenomenon of female religiosity in the post-Soviet space (regional section)*. Perm: Perm State University. (In Russ.)
- Safin, R. (2019b). Positive reformulation as a strategy of coping with the fear of death in practicing Muslims. *Kazan Pedagogical Journal*, (5), 229–236. (In Russ.) <https://doi.org/10.34772/KPJ.2019.136.5.009>
- Safin, R.Sh. (2019a). Philosophical and psychological aspects of the attitude to death in Islam. The awareness of the inevitability of death and ways of overcoming the fear. *Minbar. Islamic Studies*, 12(2), 571–584. (In Russ.) <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2019-12-2-571-584>
- Shchebetenko, S.A. (2010). Social effects of mortality salience: Defence mechanism or cognitive load? *Perm University Herald. Series: Philosophy. Psychology. Sociology*, (3), 52–58. (In Russ.)
- Soldatov, A. (2013). Overcoming the fear of death in various religious traditions. *Otechestvennye Zapiski*, (5), 46–58. (In Russ.)
- Soldatova, E.L. (2007). *Structure and dynamics of the normative crisis of transition to adulthood*. Chelyabinsk: South Ural State University. (In Russ.)
- Soldatova, E.L., & Zhukova, N.Yu. (2018). Theoretical review of modern foreign studies of attitude towards death. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 11(3), 13–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.14529/psy180302>
- Ulanovsky, A.M. (2007). Phenological method in psychology, psychiatry and psychotherapy. *Methodology and History of Psychology*, 2(1), 130–150. (In Russ.)
- Voskovskaya, L.V. (2012). Relation to death of religious-oriented people. *Izvestiya SFedU. Engineering Sciences*, (10), 160–168. (In Russ.)
- Wong, P.T. (2007). Meaning management theory and death acceptance. In A. Tomer, G.T. Eliason & P.T. Wong. *Existential and Spiritual Issues in Death Attitudes* (pp. 65–87). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wong, P.T.P., Reker, G.T., & Gesser, G. (1994). Death attitude profile-revised: A multidimensional measure of attitudes toward death. In R.A. Neimeyer (Ed.), *Death Anxiety*

Handbook: Research, Instrumentation, and Application (pp. 121–148). New York: Taylor & Francis.

- Yablokov, I.N. (2011). The concept and functions of religion. *State, Religion, Church in Russia and Abroad*, 29(1), 204–211. (In Russ.)
- Yurevich, A.V. (2018). Psychological aspects of the attitude to death. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (1), 123–132. (In Russ.)
- Zabelina, E.Y., & Fenvesh, T.A. (2019). Attitude to death and religious consciousness of the youth. *Philosophical thought*, (1), 70–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2019.1.28039>

Article history:

Received 18 March 2022

Revised 24 July 2022

Accepted 28 July 2022

For citation:

Bakanova, A.A., & Gorkovaya, I.A. (2022). Fear of death in people of mature age with Christian self-identification. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 550–572. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-550-572>

Bio notes:

Anastasia A. Bakanova, PhD in Psychology, is Assistant Professor of Department of Clinical Psychology and Psychological Aid, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0001-5062-6210, eLIBRARY SPIN-code: 9813-5739. E-mail: ba2006@mail.ru

Irina A. Gorkovaya, PhD in Psychology, Full Professor, is Head of Department of Psychosomatics and Psychotherapy, St. Petersburg State Pediatric Medical University (St. Petersburg, Russia). ORCID: 0000-0002-1488-4746, eLIBRARY SPIN-code: 1604-2157. E-mail: iralgork@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-573-591

УДК 159.922.736

Исследовательская статья

Поведенческие проявления эмпатии в раннем возрасте: на материале апробации стандартизированной экспериментальной процедуры «симулированный дистресс взрослого»

Т.Д. Карягина^{1,2}, М.А. Томчук¹

¹Московский государственный психолого-педагогический университет,
Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29

²ООО «Психодемия»,

Российская Федерация, 101100, Москва, Лялин пер., д. 9, стр. 1

 MTomchuk@wiseberry.ru

Аннотация. Развитие эмпатии в раннем возрасте (12–36 месяцев) привлекает все больше внимания в связи с возрастающим пониманием ее значения для мотивации помощи и просоциального поведения. Представлены результаты апробации стандартизированной экспериментальной процедуры «Симулированный дистресс взрослого», наиболее часто применяемой в зарубежной психологии для изучения эмпатии у детей раннего возраста: экспериментатор и мать в присутствии ребенка по очереди демонстрируют в течение короткого времени признаки боли/дискомфорта незначительной интенсивности. В исследовании приняли участие 12 девочек в возрасте 19–32 месяцев. Поведение детей фиксировалось по категориям: проверка гипотезы, эмпатический личный дистресс, эмпатическая забота, просоциальное поведение. Описаны поведенческие проявления по всем категориям, а также выявленный феномен повторения поведения взрослого у детей в возрасте 22–28 месяцев. Полученные результаты позволяют сделать вывод о перспективности использования процедуры «Симулированный дистресс взрослого» для выявления феноменов эмпатии, характерных для раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, эмпатия, эмпатический личный дистресс, просоциальное поведение, эмпатическая забота, симулированный дистресс взрослого

Введение

Проблемы эмпатии в последние годы становятся предметом активного исследования в психологии. В целом утвердилось представление о важности эмпатии в мотивации альтруизма и других форм просоциального поведения, в деятельности профессионалов так называемых помогающих профессий (Empathy..., 2011). В связи с этим исследование развития эмпатии приобретает особое значение.

© Карягина Т.Д., Томчук М.А., 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

В современной психологии под эмпатией понимается многоплановый, многоуровневый отклик на состояние, переживание другого человека, базирующийся на сопереживании (Карягина, 2013; Watson, 2009). Формами такого отклика являются различные эмпатически обусловленные чувства: параллельные, то есть аналогичные чувствам другого, его состоянию, являющиеся непосредственным сопереживанием, и реактивные чувства, отличающиеся от чувств объекта эмпатии – сострадание, сочувствие, жалость и т. д. К особой форме эмпатии относят так называемый личный дистресс (*personal distress*) – комплекс негативных эмпатически обусловленных чувств, ориентированных при этом на себя – тревога, беспокойство по поводу себя и т. п., от которых человек обычно стремится избавиться, иногда через помощь другому (Карягина, Придачук, 2017; Watson et al., 1987, 1989; Lamm et al., 2007). У детей личный дистресс как результат еще плохо регулируемого эмоционального заражения считается базовой формой эмпатии (Hoffman, 2000).

Существующие эмпирические данные свидетельствуют, что уже на втором году жизни дети проявляют разнообразные формы просоциального поведения и помощи: утешение взрослых, испытывающих боль и негативные эмоции, помощь в ситуациях затруднения и т. п. Количество просоциальных актов возрастает в течение третьего года жизни (Knafo et al., 2008; Svetlova et al., 2010; Warneken, Tomasello, 2006, 2007). В ходе наблюдений фиксируется рост таких вербальных форм поведения, как расспрашивание о чувствах другого человека и причинах их возникновения, «проверка гипотез» об испытываемых им негативных состояниях и т. д. Вероятно, гендерные различия в просоциальном поведении в этом возрасте в основном объясняются различиями в уровне развития речевых навыков (Rhee et al., 2013).

В масштабном лонгитюдном исследовании близнецов показано увеличение вклада наследственности в проявления эмпатии и просоциального поведения в возрасте около 36 месяцев, что связывают с возрастающей ролью когнитивных аспектов понимания другого человека, формированием «модели психического» (Knafo et al., 2008). В более раннем возрасте средовые факторы, в первую очередь характер отношения с матерью, тип привязанности и т. п., вероятно, играют основную роль (Radke-Yarrow et al., 1994; Spinrad et al., 2007; van der Mark et al., 2002). При этом показана значительная устойчивость эмпатии, в том числе как общего фактора, без деления на когнитивные и эмоциональные составляющие, на протяжении всего раннего детства (Knafo et al., 2008; van der Mark et al., 2002; Volbrecht et al., 2007; Zahn-Waxler, Robinson, Emde, 1992).

В настоящее время общепринятой является модель онтогенеза эмпатии М. Хоффмана (Hoffman, 2000), согласно которой выделяются три стадии, соответствующие периоду раннего детства:

1) 0–12 месяцев – стадия эмоционального заражения. Проводя наблюдения за младенцами в период между 18–72 часами жизни, выявили, что ребенок демонстрирует специфическое беспокойство как реакцию на плач других детей. Данную специфическую реакцию называют эмоциональным заражением или реактивным плачем. В других исследованиях выделяют также «мимическую эмпатию» (*facial empathy*) – непроизвольное подражание мимике человека (Meltzoff, Moore, 1997);

2) 12–24 месяцев – стадия эгоцентрической эмпатии. В рамках данного этапа развития ребенок еще не дифференцирует свои переживания от других и реагирует на дистресс другого как будто сам находится в ситуации дистресса. Ребенок на данном этапе склонен проявлять эмпатию поведенчески, прежде всего с целью снизить свой уровень дистресса;

3) 24–36 месяцев – стадия квазиэгоцентрической эмпатии. Главным отличием данной стадии является понимание ребенком, что дистресс происходит не с ним. На данной стадии отвечая своим дистрессом на дистресс другого человека, ребенок уже больше ориентирован на другого и предпринимает действия, предлагая то, что лучше помогает ему и утешает его самого. К 36 месяцам проявления эмпатии становятся все более ориентированы на другого и все чаще выражаются в вербальном или невербальном просоциальном акте.

Развитие эмпатии в раннем возрасте, таким образом, представляет собой трансформацию первоначально непроизвольного эмоционального заражения и личного дистресса в просоциальные формы через дифференциацию «я – другой», децентрацию, усвоение образцов утешения и помощи, формирование эмоциональной регуляции и развитие когнитивной сферы – речи, «модели психического» и т. д.

Мы рассматриваем развитие эмпатии с позиций культурно-деятельностного подхода и предполагаем, что в ходе такого развития происходит опосредование натуральной, непроизвольной эмпатической функции и постепенная интериоризация разделенных форм взаимодействия (Decety, Svetlova, 2012; Lamm, Majdandzic, 2015). Эмпатия с первых дней жизни существует в поле разделенного переживания ребенка и взрослого, которое обеспечивает становление совместных со взрослым способов регуляции его активности и аффективных состояний (Баенская, 2027; Никольская, 2020; Стерн, 2006). Имитация экспрессии, включенность в эмоции друг друга у матери и ребенка взаимны, «зеркальны», при этом мать означает, «контейнирует» переживание и сопереживание ребенка, в том числе постепенно, со второй половины раннего возраста все чаще, с помощью определенных норм и правил выражения эмоций и эмпатии. Поведение матери и других взрослых в отношении ребенка предоставляет ему образцы просоциального поведения и эмпатии (Карягина, 2010; van der Mark et al., 2002).

Таким образом, исследование развития эмпатии может быть направлено на изучение различных форм социализации эмоций, механизмов и закономерностей интериоризации сопереживания в детско-родительских отношениях. Отечественные исследователи отмечают перспективность постановки такой проблемы с позиций современных теоретических и методологических подходов к социальному познанию (Юдина, 2018; Томчук, 2019). Тем не менее исследований эмпатии в раннем возрасте в отечественной психологии практически не проводилось. Известные исследования социального поведения детей этого возраста отечественных психологов советского периода сохраняют свою значимость, однако они были выполнены вне концептуально-

го поля эмпатии, до разработки представлений как о выделении различных ее феноменов, так и о возрастной специфике их проявления (Божович, 2008; Лисина, 2009). Это ставит перед нами задачу понять, «как выглядит» эмпатия в раннем возрасте – задачу выявления феноменологии собственно эмпатии на этапе «до-дошкольного» детства.

Методическая трудность подобного исследования связана с тем, что в отечественной психологии практически отсутствуют психодиагностические методы оценки эмпатии у детей в принципе, для раннего возраста не описаны стандартизованные методы наблюдения с акцентом на эмпатическом поведении. Поэтому при планировании исследования эмпатии в раннем возрасте мы поставили задачу апробации широко применяемой в зарубежной психологии стандартизованной экспериментальной процедуры «Симулированный дистресс взрослого» (adult distress simulation) (Abramson et al., 2019; Hastings et al., 2000; Knafo et al., 2009; Zahn-Waxler, Robinson, Emde, 1992). Наряду с данной процедурой, в зарубежных исследованиях применяется еще один стандартизованный метод исследования детей раннего возраста – «Парадигма плачущего младенца» (crying baby paradigm), при которой изучается поведение ребенка в ответ на плач куклы (McHarg et al., 2019). Данная процедура оценивает поведение ребенка по отношению к сверстникам.

Таким образом, *целями нашего исследования* являлись идентификация и описание поведенческих форм проявления эмпатии в раннем возрасте, а также проверка возможностей стандартизованной процедуры «Симулированный дистресс взрослого» и системы категорий поведения, применяемой для наблюдения. В рамках основной цели мы поставили следующий исследовательский вопрос: в какой форме и в каком соотношении у детей раннего возраста проявляются основные феномены эмпатии: эмпатический дистресс, эмпатическая забота, а также просоциальное поведение?

Процедура и методы исследования

Выборка. В исследовании работа проводилась с двенадцатью диадами, мамы с дочками (с целью однородности выборки). Возраст девочек составил 19–32 месяца (средний возраст ребенка 24,9 месяца). В одной диаде девочка была старшим ребенком, во всех остальных диадах ребенок является единственным. Все дети проживают в полных семьях в Москве и ближайшем Подмосковье.

Методы исследования. С целью выявления и анализа поведенческих появлений эмпатии у детей раннего возраста проведена адаптация процедуры «Симулированный дистресс взрослого». Данная процедура проводится в два этапа, с экспериментатором и с мамой, и заключается в моделировании взрослым дистресса небольшого уровня (Abramson et al., 2019; Hastings et al., 2000; Knafo et al., 2009; Zahn-Waxler, Robinson, Emde, 1992). Учитывая высказываемые замечания о недостаточной экологической валидности данных экспериментов при проведении их в лабораторных условиях, мы проводили исследование, приезжая к детям домой (Abramson et al., 2019).

Протокол проведения процедуры «симулированный дистресс взрослого»

Общие условия:

- Мама ребенка предварительно знакомится с протоколом проведения процедуры.

- Маме рекомендовано избегать прямого зрительного контакта с ребенком в момент симулирования дистресса.

- Экспериментатор начинает первым процедуру моделирования дистресса. Наличие мамы в комнате на этой фазе является обязательным. Пол экспериментатора – женский, что соответствует полу матери.

- Процедуру моделирования дистресса рекомендовано назначать на время наилучшего самочувствия ребенка (после еды или сна).

- Рекомендовано предпринять дополнительные усилия для наведения объектива крупным планом так, чтобы были разборчиво видимы лицо и верхняя часть тела ребенка.

- Общая продолжительность визита около 90 мин.

Шаг 1. Для того чтобы ребенок освоился в присутствии нового человека, экспериментатор и мама в течение 30 мин. работают над опросниками, мама задает вопросы по процедуре или экспериментатор с мамой играют с ребенком. Экспериментатор демонстрирует маме, как проводить процедуру моделирования дистресса, в то время как ребенок занят игрой.

Шаг 2. Экспериментатор выполняет первым процедуру моделирования дистресса.

- Моделирует с помощью голоса боль/дисконфорт на низком или среднем уровне в течение 30 сек.

- Демонстрирует с помощью мимики боль/дисконфорт на протяжении 30 сек. и еще в течение 30 сек. постепенно снижает уровень боли/дисконфорта.

15 мин. перерыв.

Шаг 3. Мама выполняет процедуру после экспериментатора аналогичным образом. Например, демонстрирует боль/дисконфорт в колене во время движения.

- Потирает колено в течение 30 сек.

- Демонстрирует с помощью голоса боль/дисконфорт на низком или среднем уровне 30 сек.

- Демонстрирует с помощью мимики боль/дисконфорт в течение 30 сек. и еще в течение 30 сек. демонстрирует постепенное снижение уровня боли/дисконфорта.

- Избегает прямого зрительного и вербального контакта с ребенком.

Шаг 4. После процедуры мама контактирует с ребенком до тех пор, пока не будет уверенности, что ребенок утешен и до тех пор, пока он не вернется к своей обычной деятельности. Экспериментатор покидает место эксперимента.

Для анализа видеоматериала, полученного в результате проведения процедуры, выбраны наиболее часто фиксируемые четыре категории поведения детей, используемые в зарубежных исследованиях: проверка гипотезы (hypothesis testing), просоциальное поведение (prosocial behavior), эмпатиче-

ская забота (empathic concern), эмпатический дистресс (empathic distress) (Abramson et al., 2019; Hastings et al., 2000; Knafo et al., 2009; Zahn-Waxler, Robinson, Emde, 1992).

Проверка гипотезы – это спонтанное поведение ребенка, целью которого является исследование и/или попытка понять ситуацию дистресса. Ребенок использует вербальные (например: «Что произошло?», «Ты ударила?» и т. д.) или невербальные (например: перемещение своего взгляда с места дискомфорта на человека, внимательное разглядывание места дискомфорта и т. д.) формы проявления.

Данная категория оценивается по 4-бальной шкале (1 – нет реакции; 2 – простая невербальная реакция, например вопросительный взгляд на место дискомфорта и человека, испытывающего дистресс, или единичная вербальная; 3 – комбинация вербальной и невербальной реакции; 4 – разнообразные повторяющиеся попытки понять ситуацию).

Просоциальное поведение – спонтанное поведение ребенка, целью которого является попытка изменить ситуацию дистресса и/или снизить уровень дистресса человека. Формы поведения ребенка могут проявляться в виде вербальной поддержки (например, «Все хорошо», «Как ты?»), устного совета (например, «Осторожно», «Не вставай»), физического контакта (например, похлопывания, объятия). Категория оценивается по 4-бальной шкале (1 – нет реакции; 2 – быстрая помощь; 3 – помощь средней продолжительности 3–5 сек.; 4 – повторяющаяся или длительная помощь более 5 сек.).

Эмпатическая забота – обеспокоенность, которая отражает сочувственное отношение к другому и проявляется в виде изменения выражения лица (например, нахмуривание бровей и/или грустный взгляд), сочувствующих высказываний успокаивающим тоном или с помощью успокаивающих жестов. Оценивается по 4-бальной шкале (1 – нет реакции; 2 – незначительная эмпатическая озабоченность, например мимолетное изменение выражения лица; 3 – умеренная эмпатическая озабоченность; 4 – существенная эмпатическая забота, например устойчивое выражение печали и сочувствие в голосовом проявлении).

Эмпатический дистресс – это состояние дистресса или страха, которое может быть выражено с помощью изменения выражения лица, всхлипываний, плача или попытки спрятаться или убежать. Данная категория оценивается по 4-бальной шкале (1 – отсутствует; 2 – испуг; 3 – сильный испуг, попытка спрятаться, всхлипывания, причитания; 4 – выразительный плач средней и сильной интенсивности, паника).

Кодирование осуществлялось двумя независимыми экспертами. Для повышения качества оценивания эмоций детей было пройдено обучение по работе с видеоматериалом эксперимента «Незнакомая ситуация», в рамках которого использовался опыт работ Р. Эмде по идентификации эмоций по выражению лица (Ainsworth et al., 2015; Emde et al., 1985).

Нами также подсчитывался суммарный показатель эмпатического поведения как сумма баллов по каждой шкале эмпатического отклика. Таким образом, анализ результатов фактически представляет собой качественный анализ случаев с минимальным математическим анализом при их обобщении.

Результаты исследования

Описание поведенческих проявлений эмпатии. Все четыре категории поведения проявляются и в ситуации с мамой, и с экспериментатором, а также во всех возрастах внутри данной выборки. В выборке не было ни одного ребенка, который не показал бы эмпатического отклика в той или иной степени. В табл. 1 показано, какой процент детей из общей выборки продемонстрировал конкретный вид поведения в ситуации с мамой и в ситуации с экспериментатором.

Частота проявления различных форм поведения, % /
Frequency of manifestations of various behavior forms, %

Проверка гипотезы / Hypothesis testing		Просоциальное поведение / Prosocial behavior		Эмпатическая забота / Empathic concern		Эмпатический дистресс / Empathic distress	
Экспериментатор / Experimenter	Мама / Mother	Экспериментатор / Experimenter	Мама / Mother	Экспериментатор / Experimenter	Мама / Mother	Экспериментатор / Experimenter	Мама / Mother
75,0	66,7	16,7	41,7	25,0	66,7	66,7	75,0

С целью описания поведенческих проявлений эмпатии, каждая категория поведения будет представлена далее так, как она проявилась в случаях наибольшей выраженности.

Проверка гипотезы. В данной выборке наиболее яркое проявление этой категории было отмечено у двух девочек в возрасте 20 и 29 месяцев.

Диада 5 (29 месяцев)

Ситуация с мамой. Девочка сидит на полу. Далее девочка вопросительно смотрит на место дискомфорта какое-то время, после чего мы наблюдаем, как она несколько раз переводит свой взгляд с места дискомфорта на маму и обратно. После она подходит близко к маме и спрашивает ее, «где болит». Далее она на протяжении 5 сек. внимательно рассматривает место дискомфорта, делает попытку потрогать его пальчиком. После этого она садится на пол и говорит: «Больно», – переводя несколько раз взгляд с места дискомфорта на маму. Далее девочка смотрит в сторону экспериментатора и произносит: «У мамы пальчик болит».

Диада 4 (20 месяцев)

Ситуация с экспериментатором. Девочка сидит на полу. Далее девочка демонстрирует многократное переключение взгляда с места дискомфорта на экспериментатора и обратно. Далее она показывает своим пальцем на место дискомфорта, произнося несколько раз: «Бо-бо», – встает, направляется к маме, продолжая показывать пальцем на место дискомфорта и повторяет вслух несколько раз: «Мама, бо-бо».

Просоциальное поведение. Наиболее яркое поведение данного вида было выявлено в диаде 3 в обоих экспериментах с мамой и экспериментатором. В других четырех диадах отмечены незначительные проявления просоциального поведения, а именно быструю помощь до 3-х сек.

Диада 3 (23 месяца)

Ситуация с мамой. В начале эксперимента ребенок сидит на полу. В момент начала проведения процедуры ребенок переводит взгляд на маму, по-

степенно разворачивая корпус по направлению к ней. После этого ребенок резко поднимается с пола, переводит на короткое время взгляд на экспериментатора, после чего подносит руку к своему рту и с сильными негативными вокализациями двигается по направлению к маме. Далее она немного покачивает своей головой из стороны в сторону и дотрагивается рукой до мамы. Затем ребенок повторно дотрагивается до мамы, издавая уверенные позитивные вокализации, и продолжает покачивать головой из стороны в сторону. Наблюдая поведение девочки, можно предположить, что она просит маму не подниматься с пола. Далее девочка улыбается, глядя на маму, гладит ее по лицу, как бы стряхивая что-то и касается пластилином подбородка мамы.

Ситуация с экспериментатором. Девочка поднимается с пола и отходит немного назад, внимательно рассматривая место дискомфорта экспериментатора. Далее ребенок перемещает взгляд на маму, после этого осматривает пространство на полу около экспериментатора, подходит к выбранной игрушке и поднимает ее с пола. Далее девочка с позитивными вокализациями подходит к экспериментатору, предлагая данную игрушку, после чего сама прикладывает игрушку к месту дискомфорта экспериментатора и удерживает ее около 5 сек. После этого девочка поворачивается к маме, улыбается, затем перемещает взгляд на экспериментатора и прикладывает данную игрушку к его лбу. Затем ребенок рукой дотрагивается до головы экспериментатора и эмитирует чихание.

Эмпатическая забота. Данная категория поведения является достаточно распространенной в нашей выборке во всех возрастах.

Диада 5 (29 месяца)

Ситуация с мамой. Ребенок в рамках проведения процедуры демонстрирует устойчивое изменение выражения лица, сочувствующий взгляд и немного нахмуренные брови.

Диада 4 (20 месяцев)

Ситуация с экспериментатором. Девочка демонстрирует устойчивое изменение выражения лица, а именно грустный взгляд и брови домиком.

Эмпатический дистресс. Три ребенка в данной выборке продемонстрировали высокий уровень дистресса, проявляя данный тип поведения как с мамой, так и с экспериментатором.

Диада 6 (19 месяцев)

Ситуация с мамой. При проведении эксперимента ребенок демонстрирует испуг и настороженность, а именно широко открытые глаза. Девочка на четвереньках отползает от мамы в сторону, далее пятится назад в сторону экспериментатора, испуганно смотря на маму.

Ситуация с экспериментатором. В момент проведения процедуры ребенок демонстрирует испуг, а именно широко открытые глаза, учащенное сосание соски и непродолжительное замирание. Затем ребенок резко переводит взгляд, немного подергивая головой, с места дискомфорта на экспериментатора, после чего садится на пол, ноги раскинуты в стороны, подбородок прижат к груди и взгляд направлен сначала вниз, а потом исподлобья на экспериментатора. Со слов мамы это характерная и повторяющаяся поза ребенка в моменты дистресса.

Феномен повторения поведения взрослого в ситуации дистресса.

Данный феномен был выявлен в 4 диадах из 12, все в возрастном интервале 22–28 месяцев.

Диада 7 (22 месяцев)

Ситуация с мамой. В начале эксперимента девочка сидит на полу рядом с мамой. Затем, повторяя за мамой, девочка прижимает ручку к полу и пытается оторвать ее несколько раз, издавая кряхтящие звуки. Далее девочка гладит одну руку другой и затем трясет ручкой в воздухе, копируя движения мамы.

Диада 11 (23 месяцев)

Ситуация с мамой. В начале эксперимента девочка сидит на полу с выражением сочувствия на лице, после этого начинает тереть одну руку о другую, копируя поведение мамы, демонстрируя свои движения экспериментатору. Далее она подносит руку ко рту, трет одну руку о другую, делает легкие постукивающие движения одной рукой о другую, поглаживает руку и дует на нее. После чего издает сочувствующие вокализации, одновременно показывая обе руки маме и переключается на игру.

Диада 7 (23 месяца)

Ситуация с экспериментатором. В начале эксперимента девочка стоит на полу и наблюдает за экспериментатором. Девочка очень внимательно смотрит на экспериментатора и пытается два раза присесть. Далее прижимает обе ручки ко рту и начинает дуть на них, повторяя за экспериментатором. Затем девочка трет одну ручку о другую на протяжении 5 сек., копируя поведение взрослого.

Обсуждение результатов

Сравнительная выраженность различных форм поведения. В ситуации с мамой наиболее частой формой реакции является дистресс, а в ситуации с экспериментатором – проверка гипотезы.

Самым редко встречающимся видом ответа ребенка на ситуацию дистресса и в ситуации с мамой, и в ситуации с экспериментатором является просоциальное поведение. Было зафиксировано два случая данного поведения в ситуации с экспериментатором и пять случаев в ситуации с мамой. В ситуации с мамой в трех случаях демонстрации просоциального поведения из пяти дети не проявили признака дистресса, и в двух случаях из пяти отмечен низкий уровень дистресса. В то же время у трех девочек с самым высоким уровнем дистресса в нашей выборке мы не обнаружили признаков просоциального поведения.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют следующую тенденцию: чем выше уровень дистресса ребенка, тем ниже тенденция проявлять другие формы эмпатии, особенно просоциальное поведение (рис. 1).

Эти данные подтверждают предположение о развитии эмпатии в данном возрасте как трансформации личного дистресса через его регуляцию. На определенном этапе развития дистресс сосуществует с другими формами эмпатии. Постепенно возрастает способность ребенка регулировать собственный дистресс, в результате его снизившийся уровень позволяет ребенку

переходить от параллельных эмпатически обусловленных чувств к реактивным и, как следствие, проявлять формы поведения, ориентированные на другого.

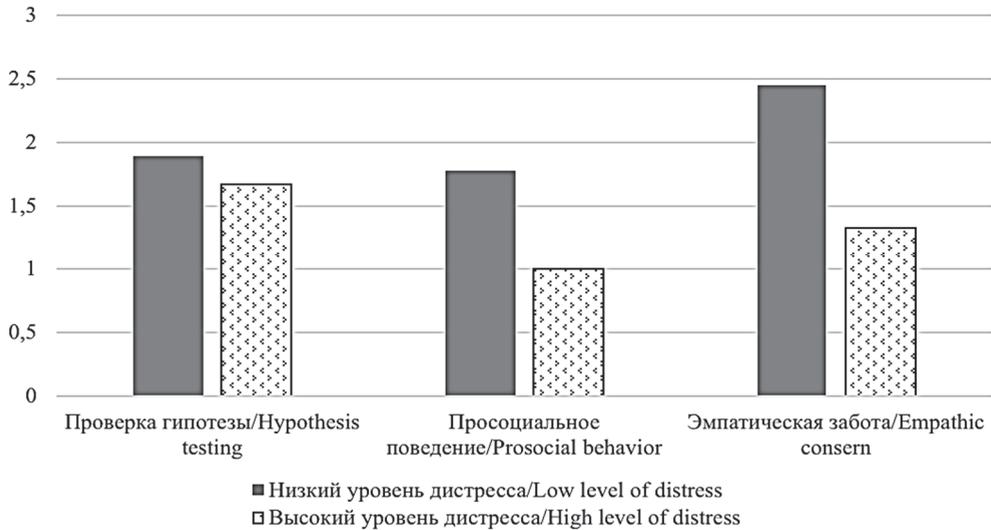


Рис. 1. Средний балл по категориям отклика ребенка к маме в группах детей с низким и высоким уровнем дистресса
Figure 1. Average score for categories of the child-to-mother response in the groups of children with low and high levels of distress

Примечание: средний балл – среднее арифметическое между данными шкал по каждому виду поведения для всех детей в группах с низким и высоким уровнем дистресса соответственно.

Note: the average score is the arithmetic mean between the data of the scales for each type of behavior for all the children in the groups with low and high levels of distress respectively

Таким образом, можно предположить, что при благоприятном стиле материнства, а именно высокой чувствительности и эмпатии мамы, и при низком уровне эмпатического дистресса ребенка к двум годам он способен регулировать собственный дистресс настолько, что может проявлять просоциальное поведение. Важным условием, которое должно быть учтено в будущих исследованиях, является фактор темперамента ребенка, особенности его эмоциональной регуляции (Abramson et al., 2019).

Различия в отношении ребенка к маме и незнакомому человеку.

В результате исследования была зафиксирована следующая тенденция: чем выше уровень эмпатии ребенка к маме, тем больше разница между эмпатией к маме и к незнакомому человеку (рис. 2).

Можно предположить, что выявленный феномен связан с тем, что к данному возрасту ребенок способен выделять фигуру привязанности от других людей и демонстрирует разницу в поведении, что может свидетельствовать о том, что это не вынужденный паттерн приспособления, а альтернативные модели поведения к близким и незнакомым взрослым, вызванные ситуацией дистресса. Данный феномен также был выявлен в исследовании И.Л. ван дер Марк и соавт. (van der Mark et al., 2002).

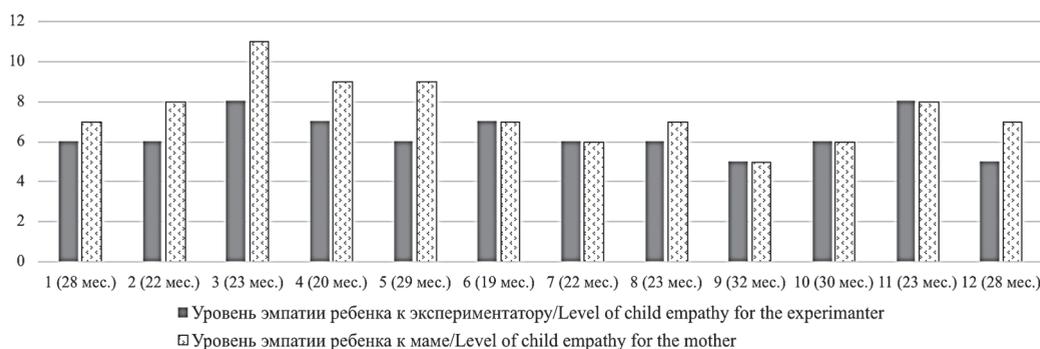


Рис. 2. Уровень эмпатии ребенка к матери и экспериментатору в 12 диадах
Figure 2. The level of the child's empathy for the mother and the experimenter in the 12 dyads

Феномен повторения поведения объекта эмпатии. В соответствии с моделью М. Хофмана, возраст детей, участвующих в данном исследовании, соответствует верхней границе стадии эгоцентрической эмпатии, на котором ребенок реагирует на дистресс так, будто сам находится в ситуации дистресса. В специальном исследовании повторения поведения объекта эмпатии, названного авторами *self-referential behavior*, в динамике было обнаружено, что в период с 13–15 до 18–20 месяцев частота проявления данного вида поведения растет, а в 23–25 месяцев – снижается (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow et al., 1992). Это может говорить о переходном, временном характере данного вида поведения.

Нельзя не отметить сходство этого феномена и его динамики с феноменом эгоцентрической речи (Выготский, 2001). Можно предположить, что он является проявлением тех же закономерностей перехода – в данном случае действий сопереживания – из внешнего плана во внутренний план разрешения «эмпатической задачи». Вероятно также, что подобное «примиривание» опыта другого на себя позволяет снизить собственный дистресс за счет прояснения состояния другого.

Ограничения выводов исследования. Мы работали с достаточно труднодоступной выборкой и, как следствие, с небольшим количеством участников. В нашем исследовании участвовали только девочки и их матери. Это позволило нам, в соответствии с задачами исследования, выявить и описать сами формы поведения в наиболее проявленном виде (гендерное преимущество девочек этого возраста фиксируется многими исследователями, мама в большинстве случаев является основным объектом привязанности и т. д.).

Заключение

Этап развития эмпатии у детей, наблюдаемый в данном исследовании, можно охарактеризовать как переходный: от непосредственных форм эмпатии к более сложным, частично опосредованным. Нами выявлены и описаны характерные для него формы поведения, свидетельствующие об основных «задачах развития» на этом этапе: дифференциация «я – другой» и способность к регуляции собственного дистресса в ситуации дистресса другого. Также можно говорить о выявлении некоторых закономерностей на уровне тенденций:

1. Дети в раннем возрасте (19–32 месяца) поведенчески проявляют эмпатию и к маме, и к незнакомому человеку, демонстрируя различные формы поведенческих проявлений эмпатии к ним в той или иной степени:

- просоциальное поведение – наиболее редкая в данном возрасте и наиболее зрелая форма поведения, требующая способности ребенка справляться с собственным дистрессом; чем выше уровень дистресса у ребенка, тем ниже способность проявлять другие виды поведенческих проявлений эмпатии;

- дети имитируют поведение человека, находящегося в ситуации дистресса, на данном возрастном этапе развития, возможно, с целью лучше понять переживания другого человека; данный вид поведения является переходным на границе этапа эгоцентрической эмпатии; интерпретация данного типа поведения как свидетельства перехода от внешних форм сопереживания ко внутренним, аналогично феномену эгоцентрической речи (Выготский), нуждается в специальном исследовании;

- чем выше степень отзывчивости ребенка к маме, тем больше различие между проявлениями эмпатии ребенка к маме и незнакомому человеку, что, предположительно, связано с характерной для этого возраста динамической привязанности ребенка к значимому взрослому.

2. Процедура симулированный дистресс взрослого является адекватной задачам исследования эмпатии в раннем возрасте. Традиционная система кодирования позволяет достаточно полно идентифицировать поведенческие проявления эмпатии детей раннего возраста, но требует дополнения. Нам удалось провести эксперимент в соответствии с протоколом во всех двенадцати диадах и получить однородные результаты, которые в целом согласуются с данными зарубежных исследований, использующих аналогичную процедуру. Однако дополнение системы кодирования категориями для описания феномена повторения поведения взрослого позволяет более точно «ухватить» переходный характер данного этапа развития эмпатии.

В результате проведения эксперимента мы не получили ни одного негативного результата, например сильного плача ребенка или дистресса мамы. Важно отметить, что в своей работе мы строго придерживались правил ограничения интенсивности выражения боли и дистресса мамами. Более того, процедура проводилась не в лабораторных условиях, а в месте постоянного проживания ребенка, и во время его наиболее ресурсного состояния с целью повышения бережности и безопасности процедуры. Таким образом, следуя разработанным правилам проведения процедуры, можно оценить уровень дистресса, испытываемого ребенком в ходе ее проведения, как незначительный и не выше, чем в рамках проведения процедуры оценки стиля привязанности у детей «Незнакомая ситуация», разработанной М. Эйнсворт, широко применяемой для оценки стиля привязанности у детей (Ainsworth et al., 2015).

В нашей выборке большинство мам проявили интерес к исследованию. По их словам, они увидели своего ребенка «по-новому», посмотрели на него с интересом – как на отдельную личность со своим чувственным миром, который требует бережного и внимательного отношения.

Суммируя вышесказанное, мы можем говорить о воспроизводимости и безопасности данной экспериментальной процедуры, а также о ее перспективности в плане выявления феноменологии эмпатического поведения детей раннего возраста.

Список литературы

- Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2017. 112 с.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001. 366 с.
- Карягина Т.Д. Проблема формирования эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2010. Т. 18. № 1. С. 38–54.
- Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2013. 175 с.
- Карягина Т.Д., Придачук М.А. Эмпатически обусловленный дистресс и возможности его диагностики // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 8–38. <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250202>
- Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
- Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: Наука, 2020. 438 с.
- Стерн Д.Н. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития / пер. с англ. О.А. Лежиной. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006. 373 с.
- Томчук М.А. Проявления эмпатии у детей раннего возраста: дис. ... магистр. психол. М.: МГППУ, 2019.
- Томчук М.А., Карягина Т.Д. Поведенческие проявления эмпатии у детей раннего возраста // Возможности и риски цифровой среды: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой): в 2 т. Т. 2. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 324–327.
- Холмогорова А.Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 58–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305>
- Юдина Т.О. Проявления эмпатии у детей раннего возраста: когнитивные и поведенческие факторы: дис. ... канд. психол. наук. М.: РАНХиГС, 2018. 115 с.
- Abramson L., Paz Y., Knafo-Noam A. From negative reactivity to empathic responding: infants high in negative reactivity express more empathy later in development, with the help of regulation // Developmental Science. 2019. Vol. 22. No 3. e12766. <https://doi.org/10.1111/desc.12766>
- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. New York: Psychology Press, 2015. 466 p. <https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Batson C.D. These things called empathy: eight related but distinct phenomena // The Social Neuroscience of Empathy / ed. by J. Decety, W. Ickes. Cambridge: The MIT Press, 2009. Pp. 3–16. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>

- Batson C.D., Batson J.G., Griffitt C.A., Barrientos S., Brandt J.R., Sprenkelmeyer P., Bayly M.J.* Negative-state relief and the empathy – altruism hypothesis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. No 6. Pp. 922–933. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.6.922>
- Batson C.D., Fultz J., Schoenrade P.A.* Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences // *Journal of Personality*. 1987. Vol. 55. No 1. Pp. 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
- Decety J., Svetlova M.* Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2012. Vol. 2. No 1. Pp. 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003>
- Emde R.N., Izard C., Huebner R., Sorce F.J., Klinnert M.* Adult judgment of infant emotions: replication studies within and across laboratories // *Infant Behavior and Development*. 1985. Vol. 8. No 1. Pp. 79–88. [https://doi.org/10.1016/s0163-6383\(85\)80018-7](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(85)80018-7)
- Empathy: from bench to bedside / ed. by J. Decety. Cambridge: The MIT Press, 2011. 324 p. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262016612.001.0001>
- Hastings P.D., Zahn-Waxler C., Robinson J.A., Usher B., Bridges D.* The development of concern for others in children with behavior problems // *Developmental Psychology*. 2000. Vol. 36. No 5. Pp. 531–546. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.531>
- Hoffman M.L.* Empathy and moral development: implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 342 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Knafo A., Zahn-Waxler C., Davidov M., Van Hulle C., Robinson J.L., Rhee S.H.* Empathy in early childhood: genetic, environmental, and affective contributions // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2009. Vol. 1167. No 1. Pp. 103–114. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04540.x>
- Knafo A., Zahn-Waxler C., Van Hulle C., Robinson J.L., Rhee S.H.* The developmental origins of a disposition towards empathy: genetic and environmental contributions // *Emotion*. 2008. Vol. 8. No 6. Pp. 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Lamm C., Batson C.D., Decety J.* The neural substrate of human empathy: effects of perspective-taking and cognitive appraisal // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2007. Vol. 19. No 1. Pp. 42–58. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>
- Lamm C., Majdandzic J.* The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy – a critical comment // *Neuroscience Research*. 2015. Vol. 90. Pp. 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2014.10.008>
- McHarg G., Fink E., Hughes C.* Crying babies, empathic toddlers, responsive mothers and fathers: exploring parent-toddler interactions in an empathy paradigm // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. Vol. 179. Pp. 23–37. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.002>
- Meltzoff A.N., Moore M.K.* Explaining facial imitation: a theoretical model // *Early Development and Parenting*. 1997. Vol. 6. No 3–4. Pp. 179–192. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0917\(199709/12\)6:3/4<3C179::AID-EDP157%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0917(199709/12)6:3/4<3C179::AID-EDP157%3E3.0.CO;2-R)
- Radke-Yarrow M., Zahn-Waxler C., Richardson D.T., Susman A., Martinez P.* Caring behavior in children of clinically depressed and well mothers // *Child Development*. 1994. Vol. 65. No 5. Pp. 1405–1414. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00825.x>
- Rhee S.H., Boeldt D.L., Friedman N.P., Corley R.P., Hewitt J.K., Young S.E., Knafo A., Robinson J., Waldman I.D., Van Hulle C.A., Zahn-Waxler C.* The role of language in concern and disregard for others in the first years of life // *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49. No 2. Pp. 197–214. <https://doi.org/10.1037/a0028318>
- Spinrad T.L., Eisenberg N., Gaertner B., Popp T., Smith C.L., Kupfer A., Greving K., Liew J., Hofer C.* Relations of maternal socialization and toddlers’ effortful control to chil-

- dren's adjustment and social competence // *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43. No 5. Pp. 1170–1186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1170>
- Svetlova M., Nichols S.R., Brownell C.A. Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping // *Child Development*. 2010. Vol. 81. No 6. Pp. 1814–1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- van der Mark I.L., van IJzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament // *Social Development*. 2002. Vol. 11. No 4. Pp. 451–468. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00210>
- Volbrecht M.M., Lamery-Chalfant K., Aksan N., Zahn-Waxler C., Goldsmith H.H. Examining the familial link between positive affect and empathy development in the second year // *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*. 2007. Vol. 168. No 2. Pp. 105–130. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.2.105-130>
- Warneken F., Tomasello M. Altruistic helping in human infants and young chimpanzees // *Science*. 2006. Vol. 311. No 5765. Pp. 1301–1303. <https://doi.org/10.1126/science.1121448>
- Warneken F., Tomasello M. Helping and cooperation at 14 months of age // *Infancy*. 2007. Vol. 11. No 3. Pp. 271–294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>
- Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. Development of concern for others // *Developmental Psychology*. 1992. Vol. 28. No 1. Pp. 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Zahn-Waxler C., Robinson J.L., Emde R.N. The development of empathy in twins // *Developmental Psychology*. 1992. Vol. 28. No 6. Pp. 1038–1047. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1038>

История статьи:

Поступила в редакцию 17 июня 2022 г.

Принята к печати 10 августа 2022 г.

Для цитирования:

Карягина Т.Д., Томчук М.А. Поведенческие проявления эмпатии в раннем возрасте: на материале апробации стандартизированной экспериментальной процедуры «симулированный дистресс взрослого» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 573–591. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-573-591>

Сведения об авторах:

Карягина Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет; научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии, ООО «Психодемия» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-1999-0839, Scopus Author ID: 57204833434, Researcher ID: AAG-2863-2019. E-mail: kartan18@gmail.com

Томчук Марина Анатольевна, магистр психологии, выпускник магистерской программы «Детская и семейная психотерапия», факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет; частнопрактикующий психотерапевт (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-4694-3947. E-mail: mtomchuk@wiseberry.ru

Behavioral Manifestations of Empathy at an Early Age: Based on the Testing of a Standardized Experimental Procedure “Simulated Adult Distress”

Tatiana D. Karyagina^{1,2} , Marina A. Tomchuk¹  

¹Moscow State University of Psychology & Education,
29 Sretenka St, 1 Moscow, 27051, Russian Federation

²Psychodemia Ltd,
9 Lyalin Pereulok, bldg 1, Moscow, 101000, Russian Federation

 MTomchuk@wiseberry.ru

Abstract. The development of empathy at an early age (12–36 months) is gaining more and more attention due to the growing understanding of its importance in motivating care and prosocial behavior. The authors present the results of testing the standardized experimental procedure “simulated adult distress,” which is most often used in foreign psychology to study empathy in young children: the experimenter and the mother in the presence of the child take turns showing signs of pain/discomfort of low intensity for a short time. The study involved 12 girls aged 19–32 months. The children’s behavior was recorded by categories: hypothesis testing, empathic personal distress, empathic concern (care), and prosocial behavior. The study presents descriptions of behavioral manifestations in all the categories as well as a description of the identified phenomenon of repetition of adult behavior in the children aged 22–28 months. The results of the study allow to conclude that the use of the “simulated adult distress” procedure is promising for identifying empathy phenomena characteristic of an early age.

Key words: early age, empathy, empathic personal distress, prosocial behavior, empathic concern, care, simulated adult distress

References

- Abramson, L., Paz, Y., & Knafo-Noam, A. (2019). From negative reactivity to empathic responding: Infants high in negative reactivity express more empathy later in development, with the help of regulation. *Developmental Science*, 22(3), 12766. <https://doi.org/10.1111/desc.12766>
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Baenskaya, E.R. (2017) *Help in raising children with special emotional development (early age)*. Moscow: Terevinf Publ. (In Russ.)
- Batson, C.D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & I. William (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 3–16). Cambridge: The MIT Pres. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>
- Batson, C.D., Batson, J.G., Griffitt, C.A., Barrientos, S., Brandt, J.R., Sprenghelmeyer, P., & Bayly, M.J. (1989). Negative-state relief and the empathy – altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 922–933. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.6.922>

- Batson, C.D., Fultz, J., & Schoenrade, P.A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
- Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Decety, J. (Eds.). (2011). *Empathy: From bench to bedside*. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262016612.001.0001>
- Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003>
- Emde, R.N., Izard, C., Huebner, R., Sorce, J.F., & Klinnert, M. (1985). Adult judgment of infant emotions: Replication studies within and across laboratories. *Infant Behavior and Development*, 8(1), 79–88. [https://doi.org/10.1016/s0163-6383\(85\)80018-7](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(85)80018-7)
- Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J.A., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36(5), 531–546. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.531>
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Karyagina, T.D. (2010). The problem of empathy development. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 18(1), 38–54. (In Russ.)
- Karyagina, T.D. (2013). *The evolution of the concept of “empathy” in psychology*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: Lomonosov Moscow State University. (In Russ.)
- Karyagina, T.D., & Pridachuk, M.A. (2017). Empathically caused distress and the possibilities of its diagnostics. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 25(2), 8–38. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250202>
- Kholmogorova, A.B. (2016). Significance of cultural-historical theory of psychological development of L.S. Vygotsky for the development of modern models of social cognition and psychotherapy. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3) 58–92. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Davidov, M., Van Hulle, C., Robinson, J.L., & Rhee, S.H. (2009). Empathy in early childhood: Genetic, environmental, and affective contributions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167(1), 103–114. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04540.x>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J.L., & Rhee, S.H. (2008). The developmental origins of a disposition towards empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Lamm, C., & Majdandzic, J. (2015). The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy – a critical comment. *Neuroscience Research*, 90, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2014.10.008>
- Lamm, C., Batson, C.D., & Decety J. (2007). The neural substrate of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), 42–58. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>
- Lisina, M.I. (2009). *Formation of the personality of the child in communication*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- McHarg, G., Fink, E., & Hughes, C. (2019). Crying babies, empathic toddlers, responsive mothers and fathers: Exploring parent-toddler interactions in an empathy paradigm. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 23–37. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.002>

- Meltzoff, A.N., & Moore, M.K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Early Development and Parenting*, 6(3–4), 179–192. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0917\(199709/12\)6:3/4%3C179::AID-EDP157%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0917(199709/12)6:3/4%3C179::AID-EDP157%3E3.0.CO;2-R)
- Nikolskaya, O.S. (2020). *Affective sphere as a system of meanings that organize consciousness and behavior*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., Richardson, D.T., Susman, A., & Martinez, P. (1994). Caring behavior in children of clinically depressed and well mothers. *Child Development*, 65(5), 1405–1414. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00825.x>
- Rhee, S.H., Boeldt, D.L., Friedman, N.P., Corley, R.P., Hewitt, J.K., Young, S.E., Knafo, A., Robinson, J., Waldman, I.D., Van Hulle, C.A., & Zahn-Waxler, C. (2013). The role of language in concern and disregard for others in the first years of life. *Developmental Psychology*, 49(2), 197–214. <https://doi.org/10.1037/a0028318>
- Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C.L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., & Hofer C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43(5), 1170–1186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1170>
- Stern, D.N. (2006). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. St. Petersburg: East European Institute of Psychoanalysis. (In Russ.)
- Svetlova, M., Nichols, S.R., & Brownell, C.A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814–1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- Tomchuk, M.A. (2019). *Behavioral manifestations of empathy in young children*. MA in Psychology Thesis. Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)
- Tomchuk, M.A., & Karyagina, T.D. (2019). Behavioral manifestations of empathy at an early age. *Opportunities and Risks of the Digital Environment: Conference Proceedings* (pp. 324–327). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)
- van der Mark, I.L., van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg M.J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11(4), 451–468. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00210>
- Volbrecht, M.M., Lamery-Chalfant, K., Aksan, N., Zahn-Waxler, C., & Goldsmith, H.H. (2007). Examining the familial link between positive affect and empathy development in the second year. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168(2), 105–130. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.2.105-130>
- Vygotskii, L.S. (2001). *Thinking and speech: Psyche, consciousness, unconscious*. Moscow: Labirint Publ. (In Russ.)
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301–1303. <https://doi.org/10.1126/science.1121448>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271–294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>
- Yudina, T.O. (2018). *Manifestations of empathy in young children: Cognitive and behavioral factors*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RANEPА. (In Russ.)
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J.L., & Emde, R.N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038–1047. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1038>

Article history:

Received 10 June 2022

Revised 8 August 2022

Accepted 10 August 2022

For citation:

Karyagina, T.D., & Tomchuk, M.A. (2022). Behavioral manifestations of empathy at an early age: based on the testing of a standardized experimental procedure “Simulated adult distress.” *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 573–591. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-573-591>

Bio notes:

Tatiana D. Karyagina, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; Researcher in the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Psychodemia Ltd (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-1999-0839, Scopus Author ID: 57204833434, Researcher ID: AAG-2863-2019. E-mail: kartan18@gmail.com

Marina A. Tomchuk, Master of Psychology, graduate of the master's degree program “Children's and Family Psychotherapy,” Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; private psychotherapist (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0003-4694-3947. E-mail: MTomchuk@wiseberry.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-592-606

УДК 159.9.072.5159.9.072.5

Исследовательская статья

Красота в психологии: библиометрический анализ

П.А. Носова  , А.А. Фёдоров Новосибирский государственный университет,
Российская Федерация, 630090, Новосибирск, ул. Пирогова, д. 1 nosova.polina@yandex.ru

Аннотация. Цель исследования – библиометрический анализ психологических публикаций, посвященных феномену красоты. Материал для исследования (2214 статьи) был извлечен из библиографической базы данных Scopus. Для анализа результатов и построения библиометрической карты использовались программы VOSviewer и biblioshiny. При построении понятийной карты выделены четыре кластера, связанных с изучением красоты: телесная составляющая человека, привлекательность, эстетические явления, социокультурные процессы. Тематическая кластеризация алгоритмом Walktrap позволила определить четыре темы, при этом тема с наибольшей плотностью и центральностью посвящена изучению привлекательности, в частности, физической привлекательности и привлекательности лица. Пять стран (США, Великобритания, Германия, Канада, Австралия) выпустили почти 3/4 от общего количества публикаций (74,2 %). Вклад российских авторов составил 17 статей (0,8 %). Анализ трендов показывает, что в последние годы возрастает интерес к социальным медиа, эстетическим эмоциям и ценностям. Сделан вывод о том, что основными феноменами, которые связаны с понятием «красота» и изучаются в психологии, являются образ тела, привлекательность, физическая привлекательности, привлекательность лица и эстетика. Показано, что красота как ценность, оставаясь малоизученной категорией, исследуется в контексте позитивной психологии.

Ключевые слова: библиометрический анализ, красота, привлекательность, восприимчивость к красоте, наукометрия, ценность, позитивная психология

Я понял, что не слушал свой внутренний голос,
который пытался говорить со мной о красоте.
Я был слишком трудолюбив, слишком «принципиален»,
чтобы проводить время, просто глядя на цветы!

Ролло Мэй

Введение

На протяжении тысячелетий красота является одной из важнейших категорий, связанных с бытием человека, осмыслению которой посвящено множество философских и научных трудов, религиозных текстов и произве-

дений искусства. В психологии есть авторы, утверждающие, что восприимчивость к красоте является одним из показателей субъективного благополучия и положительного психического здоровья человека. Например, А. Маслоу говорил о важности красоты как ценности Бытия, рассматривая ее в контексте пиковых переживаний (Маслоу, 1999). Р. Мэй писал о своем жизненном опыте встречи с красотой и том, как после этого изменилось качество его жизни (May, 1985). М. Селигман, описывая добродетели и достоинства, присущие психически здоровому человеку с точки зрения позитивной психологии, отмечает обязательное присутствие у него чувства прекрасного (Селигман, 2006).

Б.М. Хауэлл, Р. Дисснер и Р.М. Робинсон утверждают, что красота является одной из ценностей, которая определяет полноценную человеческую жизнь. Они пишут о том, что в проведенном ими исследовании можно было бы ожидать сильной положительной связи между уровнем самоактуализации и степенью восприимчивости к красоте, но из-за обесценивания красоты в американской и западной культурах логичнее было выдвинуть гипотезу о средней положительной значимой корреляции между этими показателями. Однако даже эта гипотеза не подтвердилась, и авторы рассуждают о том, что, похоже, участников научили успешно игнорировать красоту, прививая американцам другие ценности – власти, гедонизма и личных достижений. Также авторы согласны с Э. Скарри (1999), что красота была «изгнана» из гуманитарных наук в последние два десятилетия XX в. Они говорят о том, что пренебрежение красотой и эстетическими потребностями «заразило» и психологию, что, например, нет ни одной статьи в журнале гуманистической психологии, где «красота» и «эстетические потребности» были указаны в качестве ключевых слов (Howell et al., 2020).

Это, однако, вовсе не означает, что красота в самых разнообразных проявлениях не привлекала внимания психологов вообще. Помимо гуманистической психологии, которую красота интересует, прежде всего, как ценность, существует множество других парадигм и направлений. Таким образом, данное исследование направлено на то, чтобы выделить и проанализировать тематические области, в рамках которых изучается понятие красоты в психологической науке, включая отдельное рассмотрение тех кластеров, где красота изучается как ценность. Для этого оптимальным является использование современных библиометрических методов, с помощью которых можно построить наукометрическую карту и провести количественный анализ любой научной области. Иными словами, **целью данного исследования** стал библиометрический анализ психологических публикаций, связанных с понятием красоты.

Методы и материалы

Материал для исследования извлечен из библиографической базы данных Scopus 20 января 2022 г. Был сформирован следующий поисковый запрос: TITLE-ABS-KEY (beauty) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE, «j»)) AND (LIMIT-TO ((PUBSTAGE, «final»)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, «PSYC»)) AND (EXCLUDE (PUBYEAR, 2022)). Это означает, что, используя слово beauty,

поиск осуществлялся по журнальным публикациям в названии статьи, аннотации и/или ключевых словах в области знания «Психология». При этом принимались во внимание только опубликованные материалы, вышедшие до 2021 г. включительно. Документов, которые соответствовали условиям поиска, оказалось 2214.

Для построения библиометрической карты использовалась программа VOSviewer, версия 1.6.17, которая является открытым программным продуктом. Она позволяет создавать карты на основе сетевых данных, а также их визуализировать и изучать. При этом можно анализировать такие параметры, как соавторство, цитирование, совместная встречаемость терминов, совместное цитирование и пр. (van Eck, Waltman, 2010). Также анализ концептуальной структуры предметного поля проводился с помощью пакета biblioshiny, основанного на R-инструменте bibliometrix (Aria, Cuccurullo, 2017). С его помощью в исследовании строилась кластерная тематическая карта, а также изучалась временная динамика ключевых слов.

Результаты и обсуждение

Динамика публикаций. Первым опубликованным трудом, найденным в результате поиска, оказалась философско-психологическая статья Дж.Г. Хиббен «Метод идеалистической этики: комментарий» (Hibben, 1895). В данной публикации обсуждается идеалистическая этика, в контексте которой рассматриваются «истина», «добродота» и «красота» как высшие идеалы человеческой жизни. Далее, вплоть до 1973 г., в Scopus индексируются в основном от 0 до 2 публикаций в год (исключение составляет 1961 г. – 3 публикации). С 1973 г. количество публикаций постепенно начинает увеличиваться. На период 2003–2012 гг. приходится наиболее заметный рост публикаций по сравнению с другими десятилетиями. Так как последний период составляет девять лет, нельзя с точностью прогнозировать данные, но на настоящий момент видна тенденция к уменьшению коэффициента роста публикаций (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Динамика публикаций, 1973–2021 /
Publication dynamics, 1973–2021

Период / Period	Разброс публикаций / Distribution of publications	Количество публикаций / Number of publications	Среднее число публикаций в год за период / Average number of publications in year for the period	Коэффициент роста публикаций / Publication growth rate
1973–1982	1–11	66	6,6	–
1983–1992	3–16	98	9,8	1,5
1993–2002	15–31	216	21,6	2,2
2003–2012	34–118	701	70,1	3,3
2013–2021	85–142	1083	108,3	1,5

Понятийная карта. При построении библиометрической карты понятие «красота» (beauty) исключалось, потому что являлось предметной областью исследования. Для показателя, отражающего минимальное количество встречаемости авторских ключевых слов, мы определили число восемь.

Учитывая этот порог, из 4420 ключевых слов осталось 116. Из представленных в программе методов нормализации использовался линейно-логарифмический/модулярный метод, так как он позволил получить понятийную карту, более доступную для интерпретации, нежели те, которые конструировались на основе нормализации методом силы связи или фракционализации.

На понятийной карте (рис. 1) представлены четыре кластера, которые обозначены разными цветами. В отличие от ряда других программных продуктов, направленных на построение библиометрических сетей, VOSviewer дает визуализацию, основанную на расстоянии (distance-based visualization), а не графах (graph-based) (van Eck, Waltman, 2014). Чем меньше расстояние между элементами, тем выше степень их связанности. Важно отметить, что обычно при такой визуализации элементы нельзя расположить в двухмерном пространстве так, чтобы расстояние между ними совершенно точно отражало степень их связанности, поэтому расстояние отражает связанность лишь *приблизительно*, а в качестве дополнительного средства отображения совместной встречаемости может использоваться толщина линии. Таким образом, на построенной понятийной карте площадь круга отвечает за частоту встречаемости ключевых слов, а расстояние между кругами и толщина связующих линий – за частоту совместной встречаемости.

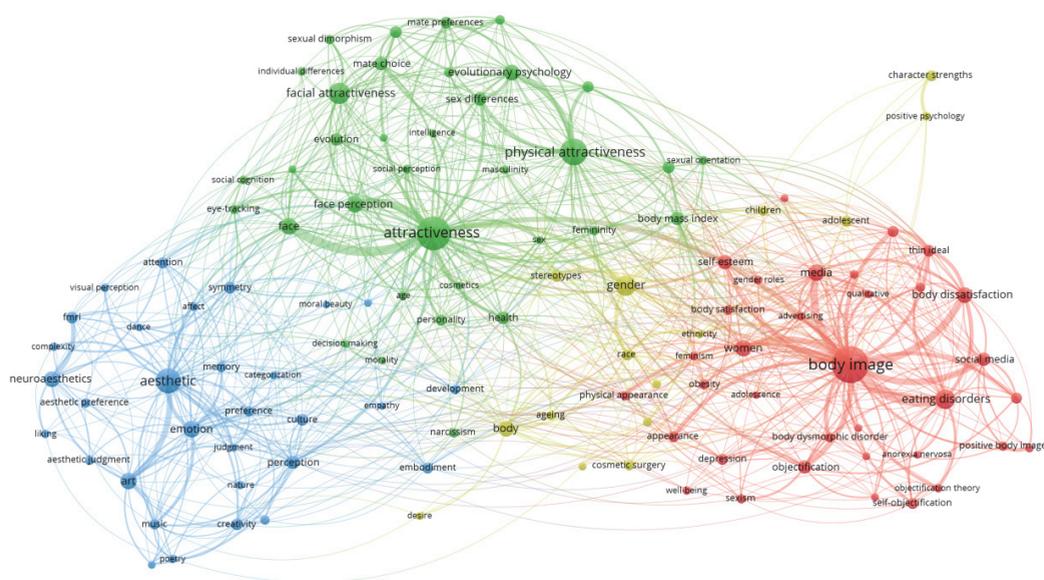


Рис. 1. Понятийная карта ключевых слов (психологические публикации, beauty, 1895–2021) / **Figure 1.** Term map of keywords (psychological publications, beauty, 1895–2021)

Первый кластер (красный цвет) представлен телесной составляющей человека, в контексте которой рассматриваются вопросы, связанные с образом тела, расстройствами пищевого поведения, нервной анорексией, неудовлетворенностью телом, женщинами, подростками, беспорядочным питанием, ожирением, депрессией, СМИ, рекламой, идеалом худобы, гендерными ролями, феминизмом, внешностью, оценкой тела, самооценкой, романтическими отношениями, позитивным образом тела и пр.

Второй кластер (зеленый цвет) связан с изучением привлекательности, в частности физической привлекательности, восприятия лица, привлекательности лица, эволюции, эволюционной психологии, личности, здоровья, выбора партнера, индекса массы тела, половых различий, соотношения талии и бедер, косметики, возраста и пр.

Третий кластер (синий цвет) представлен понятием эстетики и смежными с ней терминами: эмоции, нейроэстетика, эстетические предпочтения, эстетический опыт, искусство, культура, эмпатия, суждение, симпатия, нравственная красота, природа, зрительное восприятие, симметрия, картина, музыка, поэзия и пр.

Четвертый кластер (желтый цвет) связан с социокультурными процессами и содержит такие понятия, как стереотипы, вес, раса, старение, сильные стороны характера, позитивная психология, духовность, этническая принадлежность, гендер, подросток, идентичность и пр.

Основными терминами, если опираться на показатель частоты встречаемости, которые связаны с понятием «красота» и изучаются в психологии (табл. 2), являются образ тела, привлекательность, физическая привлекательности, эстетика, привлекательность лица, гендер, расстройства пищевого поведения, лицо, восприятие лица и эмоция.

Таблица 2 / Table 2

Частота встречаемости и сила связей десяти наиболее часто используемых понятий / Frequency of occurrence and link strength of ten most frequent terms

Термины / Terms	Кластер / Cluster	Частота встречаемости / Frequency of occurrence	Количество связей / Number of links	Общая сила связей / Total link strength
Body Image	1	148	58	231
Attractiveness	3	131	65	187
Physical attractiveness	3	82	44	89
Aesthetic	2	77	42	94
Facial attractiveness	3	52	25	44
Gender	4	49	40	67
Eating disorders	1	46	26	66
Face	3	34	30	61
Face perception	3	34	34	58
Emotion	2	32	30	51

Тематическая карта. Тематическая карта предметного поля была построена в пакете biblioshiny. Для кластеризации использовался алгоритм Walktrap, основанный на методе случайных блужданий (random walks). Кластеры располагаются в двухмерном пространстве, которое задается осями *плотности* (показатель внутренних связей между элементами внутри темы) и *центральности* (показатель внешних связей с другими темами). Таким образом, могут быть определены четыре разновидности тем (Cobo et al., 2011).

1. В левом верхнем углу находятся *нишевые темы*, слабо связанные с остальными, но тесно внутри себя (хорошо проработаны, но малозначимы для других областей).

2. В левом нижнем углу расположены *возникающие или исчезающие темы*. Они являются слабо проработанными и слабо связанными с остальными.

3. В правом верхнем углу *находятся темы,двигающие предметное поле*: это разработанные темы, важные для всех остальных

4. Наконец, в правом нижнем углу располагаются так называемые *основные (базовые) темы*: они важны для всей области, но их связи внутри себя относительно слабы (часто в силу общего характера).

Тематическая карта, полученная на основе авторских ключевых слов, приведена на рис. 2.

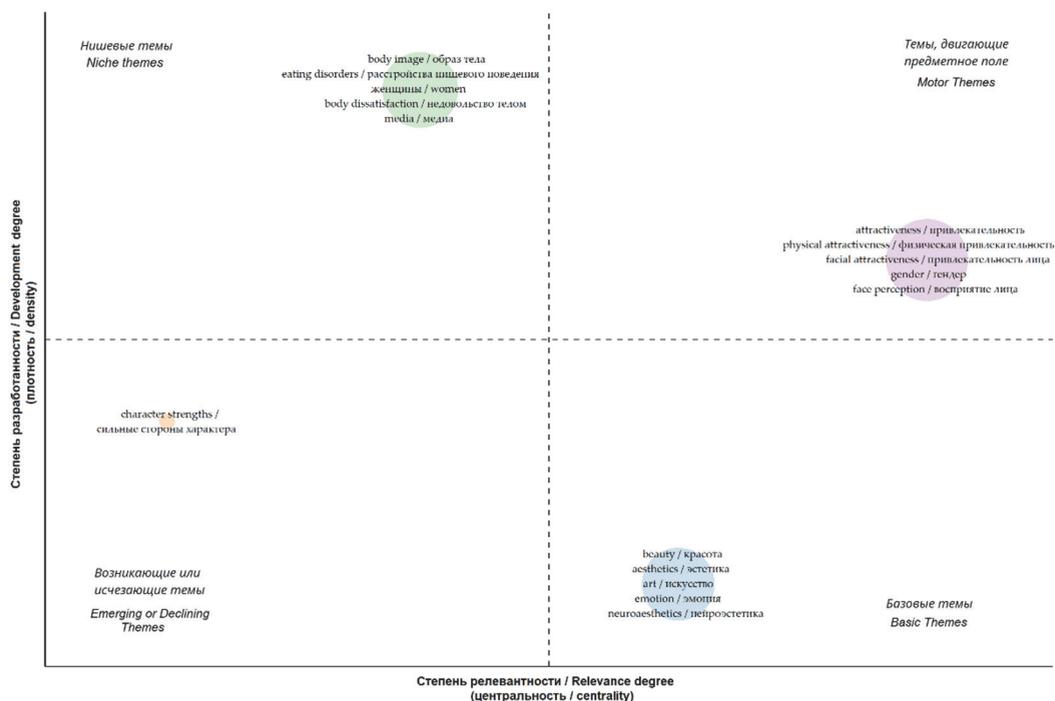


Рис. 2. Тематическая карта авторских ключевых слов (психологические публикации, beauty, 1895–2021)
Figure 2. Thematic map of author's keywords (psychological publications, beauty, 1895–2021)

Как мы видим, наиболее разработанной темой, которая связана с остальными, является изучение привлекательности, в частности физической привлекательности и привлекательности лица. Базовая тема ожидаемо ассоциирована с достаточно общими понятиями, такими как собственно красота, а также эстетика, искусство, эмоции и нейроэстетика. Нишевой темой, которая характеризуется высокой плотностью, но относительно слабыми связями с другими, является кластер, посвященный образу тела, пищевым расстройствам и неудовлетворенности телом. Другие кочевые слова этой темы позволяют предположить, что исследования в этой области преимущественно проводятся на женской выборке и часто связаны с изучением влияния СМИ. Наконец, тема с низкими показателями как центральности, так и плотности посвящена сильным сторонам характера. Эта область исследований относительно недавно возникла внутри позитивной психологии и, видимо, пока остается несколько изолированной от остальной психологии.

Страны и языки. Согласно данным Scopus, авторы, опубликовавшие психологические статьи, относящиеся к красоте, представлены 76 странами. Первые пять стран (США, Великобритания, Германия, Канада, Австралия)

выпустили почти 3/4 от общего количества публикаций (74,2 %), при этом явным лидером является США (43,5 %) (табл. 3). Вклад российских авторов составил 17 статей (0,8 %), опубликованных в основном с 2017 по 2021 г.

Английский язык является лидирующим – на нем написаны 2083 статьи (94 %) из 2214, вторым по распространенности является французский язык – 41 статья (1,9 %).

Таблица 3 / Table 3

**Страны, имеющие более 100 психологических статей, связанных с красотой /
Countries with more than 100 psychological articles associated with beauty**

Ранг / Rank	Страна / Country	Количество публикаций / Number of publications
1	США / USA	962 (43,5 %)
2	Великобритания / United Kingdom	282 (12,7 %)
3	Германия / Germany	164 (7,4 %)
4	Канада / Canada	129 (5,8 %)
5	Австралия / Australia	106 (4,8 %)

Анализ авторов и изданий. Выбранные психологические статьи были написаны 4793 авторами, при этом 1,2 % из них имеют пять и более публикаций.

Таблица 4 / Table 4

**Авторы, опубликовавшие наибольшее количество психологических статей,
имеющих отношение к красоте /
Authors who published the greatest number of psychological articles associated with beauty**

Ранг / Rank	Автор / Author	Страна / Country	Количество публикаций, N / Number of publications, N	Количество цитирований, C / Number of citations C	C/N	Индекс Хирша / Hirsch Index
1	V. Swami	Малайзия / Malaysia	27	782	29	47
2	H. Leder	Австрия / Austria	19	538	28	43
3	J.H. Langlois	США / USA	18	3107	172,6	23
4	M. Nadal	Испания / Spain	18	586	22,5	26
5	A.C. Little	Великобритания / United Kingdom	14	753	53,8	63
6	D.I. Perrett	Великобритания / United Kingdom	13	928	71,4	102
7	B.C. Jones	Великобритания / United Kingdom	13	574	44,2	62
8	A. Furnham	Норвегия / Norway	13	428	32,9	93
9	R. Diessner	США / USA	13	222	17,1	13
10	M. Tiggemann	Австралия / Australia	12	928	77,3	78
11	T. Jacobsen	Германия / Germany	12	722	60,2	46

Первое место по продуктивности (количеству опубликованных статей) занимает малайзийский автор В. Свами (табл. 4), областью интересов которого в большей степени является образ тела и близкие к нему понятия (первый

кластер понятийной карты). Если рассматривать показатель C/N как эффективность публикационной деятельности, то В. Свами оказывается на третьем месте, а первое место по этому параметру занимает Дж.Х. Ланглуа из США. Самый высокий индекс Хирша у А.С. Литтл (63) из Великобритании, который так же, как предыдущий автор, предпочитает исследования, связанные с привлекательностью лица (второй кластер понятийной карты). В представленной пятерке лидеров только австриец Х. Ледер и испанец М. Надаль обращаются к проблемам эстетики и искусства (третий кластер понятийной карты).

Публикационная активность ведущих авторов за последние пять лет (2017–2022 гг.) сильно отличается. Так, в этот период у Дж.Х. Ланглуа и А.С. Литтл отсутствуют публикации, имеющие отношение к красоте. Последняя статья, связанная с данной областью исследования, у А.С. Литтла вышла в 2016 г. (Mileva et al., 2016), а Дж.Х. Ланглуа опубликовал две статьи в 2015 г. (Rennels, Langlois, 2015; Schein, Langlois; 2015). У В. Свами, несмотря на первое место по количеству статей, последняя публикация была в 2017 г. (Swami et al., 2017). Лидирующую позицию занимает Х. Ледер – у него с 2017 по 2021 г. восемь опубликованных статей, связанных с красотой – одна в 2017 г. (Leder et al., 2017), по две в 2018 (Goller et al., 2018; Weichselbaum et al., 2018), 2019 (Lauring et al., 2019; Vartanian et al., 2019) и 2020 г. (Hur et al., 2020; Mitrovic et al., 2020) и одна в 2021 г. (Pelowski et al., 2021). Всего на одну статью от него отстает М. Надаль, у которого в 2017 г. опубликовано две статьи (Nadal et al., 2017; Ferrari et al., 2017), одна в 2019 г. (Vartanian et al., 2019), три в 2020 г. (Cattaneo et al., 2020; Coburn et al., 2020; Corradi et al., 2020) и одна в 2021 г. (Che et al., 2021).

В результате построения карты сотрудничества авторов, у которых три и более совместных статей, сформировалось семь групп, объединенных научными интересами (рис. 3). Самая большая группа состоит из восьми человек (красный цвет), где наиболее продуктивным по количеству совместно написанных работ является М. Надаль, причем так же, как К.Х. Села-Конде, он сотрудничает со всеми членами группы. Исследовательский интерес данного сообщества представлен третьим кластером, к которому относится эстетика и такие смежные с ней понятия, как нейроэстетика, эстетические предпочтения, эстетический опыт, искусство, суждение, зрительное восприятие, картины и пр. М. Надаль и Х. Ледер, входящие в пятерку лидеров по количеству опубликованных работ, связанных с красотой, также имеют совместные статьи, при этом Х. Ледер относится к другой авторской группе (синий цвет). Их общий научный интерес представлен тематической областью, в которую входит эстетика, искусство, эстетический опыт и пр. В. Свами, Дж.Х. Ланглуа и А.С. Литтл, хотя и являются одними из ведущих авторов по количеству опубликованных статей, касающихся красоты, не имеют постоянного взаимодействия с коллегами в данной области исследования.

Психологические статьи, связанные с красотой ($n = 2214$), изданы в 160 журналах, при этом около 72 % из них имеют пять и более публикаций. В табл. 5 представлены издания, лидирующие по количеству психологических публикаций, имеющих отношение к красоте.

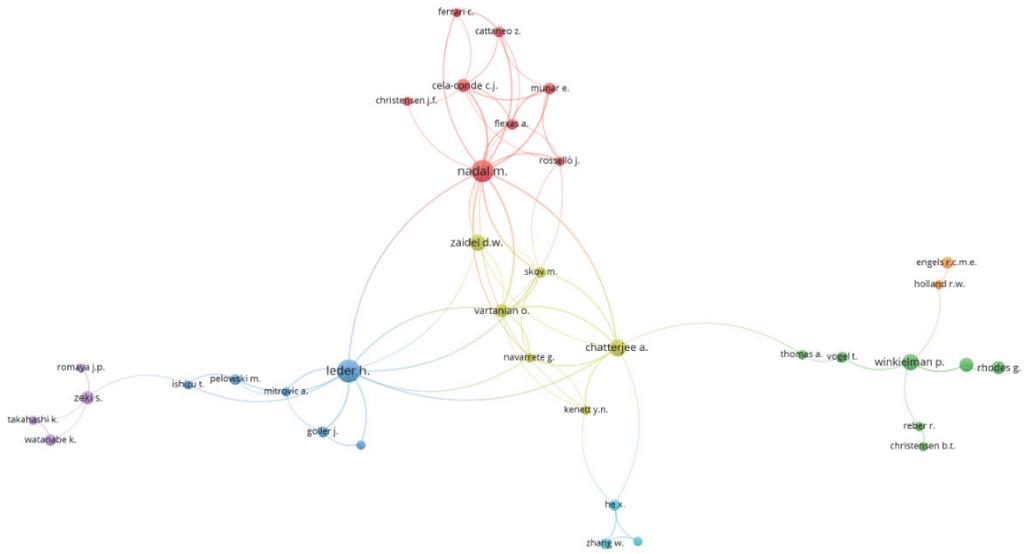


Рис. 3. Карта сотрудничества авторов
Figure 3. Authors' collaboration map

Содержательно журнал *Body Image* специализируется на выпуске статей об образе тела и внешности человека; журнал *Frontiers in Psychology* публикует психологические статьи широкого профиля; журнал *Sex Roles* фокусируется на гендерных вопросах, рассматриваемых с феминистской точки зрения; журнал *Perception* публикует статьи, связанные с восприятием; журнал *Archives of Sexual Behavior* посвящен вопросам сексологии.

Таблица 5 / Table 5

Журналы, выпустившие наибольшее количество психологических статей, имеющих отношение к красоте / Journals that published the greatest number of psychological articles associated with beauty

Ранг / Rank	Журнал / Journal	Количество публикаций, N / Number of publications, N	Количество цитирований, C / Number of citations, C	C/N	SJR 2020
1	Body Image	98	3578	36,5	1,781
2	Frontiers in Psychology	59	617	10,5	0,947
3	Sex Roles	58	2153	37,1	1,509
4	Perception	57	1512	26,5	0,619
5	Archives of Sexual Behavior	45	1448	32,2	1,288

Таким образом, начиная с 1973 г., когда появилась первая публикация, количество статей, имеющих отношение к красоте, постоянно возрастало. Однако в последнее десятилетие наметилась тенденция к замедлению темпов роста, при этом в абсолютных показателях число публикаций продолжает увеличиваться. Основными понятиями, которые связаны с красотой и изучаются в психологии, являются образ тела, привлекательность, физическая привлекательности, эстетика, привлекательность лица, гендер, расстройства пищевого поведения, лицо, восприятие лица и эмоция. Лидирующую позицию по психологическим статьям, связанным с красотой, занимают США,

у которых почти половина (43,5 %) от общего количества статей. При этом первой пятерке стран (США, Великобритания, Германия, Канада, Австралия) принадлежит почти 3/4 от общего количества публикаций (74,2 %). У авторов, которые занимают первые позиции по количеству статей, областью интересов являются образ тела и близкие к нему понятия (В. Свами, Малайзия); привлекательность лица (Дж.Х. Ланглуа, США; А.С. Литтл, Великобритания); проблемы эстетики и искусства (Х. Ледер, Австрия; М. Надаль, Испания). Можно отметить, что в группе из одиннадцати ведущих авторов также есть исследователь Р. Дисснер, область интересов которого связана с эстетическими эмоциями. Вместе с коллегами Р. Дисснер разработал методику, с помощью которой можно измерить степень восприимчивости к красоте природы, искусства и нравственной красоте человека (Diessner et al., 2008), и в дальнейшем в психологии образовалась область, где изучают вопросы, связанные с восприимчивостью к красоте. Отметим, что существуют русскоязычные версии данной методики (Носова, 2018; Sabadosh, 2017).

Самые тесные связи у авторов, которые сотрудничают в области эстетики и смежных с ней понятий (нейроэстетика, эстетические предпочтения, эстетический опыт, искусство, суждение, зрительное восприятие, картины и пр.). Лидирующими по количеству психологических публикаций, имеющих отношение к красоте, являются журналы *Body Image* (специализируется на выпуске статей об образе тела и внешности человека), *Frontiers in Psychology* (публикует психологические статьи широкого профиля), *Sex Roles* (фокусируется на гендерных вопросах, рассматриваемых с феминистской точки зрения), *Perception* (публикует статьи, связанные с восприятием); *Archives of Sexual Behavior* (посвящен вопросам сексологии).

Соответственно, красота на данном этапе изучается чаще всего в связи с образом тела: самая большая частота встречаемости; ведущим является журнал *Body Image*; у автора с самым большим количеством статей в область интересов входят образ тела и близкие к нему термины.

Можно отметить, что на понятийной карте отсутствует понятие «ценность», хотя ряд авторов подчеркивают именно ценностный аспект категории «красота». Это не означает, что понятие ценности вообще не встречается в публикациях, связанных с красотой. Оно не попало на понятийную карту в силу установленного порога вхождения (8), в то время как частота ключевого слова «ценности» (values) в нашей базе равна 6. Таким образом, публикации, касающиеся ценностного аспекта красоты, хотя и есть, остаются достаточно редкими. При этом крайне интересна временная динамика ключевых слов. На рис. 4 приведен график за последний пятилетний период (2016–2021 гг.) по медианному году (построен в biblioshiny).

Из рисунка видно, что «ценности» входят в перечень понятий, для которых медианный год равен 2020 г. Иными словами, хотя публикации, касающиеся ценностного аспекта красоты, немногочисленны, они появились именно в последние годы, и, возможно, интерес к этой области будет расти. Также можно отметить, что в последние годы возрастает интерес к влиянию социальных медиа, а также к эстетическим эмоциям (например, благоговению).

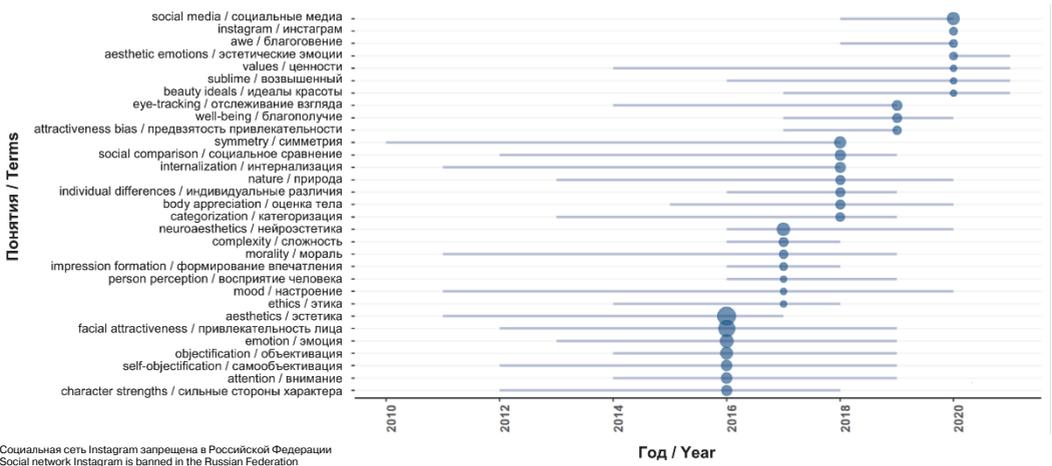


Рис. 4. Временные тренды авторских ключевых слов, 2016–2021 гг.
Figure 4. Temporal trends for author's keywords, 2016–2021

Красота как ценность исследуется в контексте позитивной психологии, которая входит в четвертый кластер понятийной карты. Например, Р. Мак-Грат эмпирическим путем вывел три основных фактора/добродетели (любопытность; забота; самоконтроль), а также входящие в них сильные стороны характера. При этом в состав добродетели «любопытность» входит, наряду с другими, такое достоинство, как «понимание красоты» (McGrath, 2015). М.Л. Мартинес-Марти, М.Д. Авиа и М.Дж. Эрнандес-Льоредра провели исследование, в котором испытуемым предлагались упражнения, направленные на повышение осознания красоты и влияния ее на эмоции, мысли и поведение, а также осуществлялось культивирование эстетического отношения к красоте и поощрение участников подвергать себя воздействию красоты. Большинство испытуемых сообщили, что в результате вмешательства у них улучшились некоторые аспекты оценки красоты и благополучия. При этом 34 % испытуемых признали ценность красоты. Так, один участник сообщил: «Это помогло мне взглянуть на жизнь с позитивной стороны. <...> Учитывая все те страдания, что нас окружают, я считал размышления о красоте поверхностными и лицемерными. И все же они необходимы для счастья» (Martinez-Marti et al., 2014, p. 480; перевод с английского наш. – П.Н., А.Ф.).

Заключение

Настоящее исследование, насколько нам известно, является первым библиометрическим анализом красоты в психологии. Оно позволяет утверждать, что основными тематическими областями, в которых происходит изучение красоты, являются исследования телесной составляющей человека, его привлекательности, эстетических явлений и социокультурных процессов. Основными терминами, которые связаны с красотой и изучаются в психологии, являются образ тела, привлекательность, физическая привлекательности, эстетика, привлекательность лица, гендер, расстройства пищевого поведения, лицо, восприятие лица и эмоция. Красота как ценность остается малоизученной в психологии категорией, которая, однако, начинает вы-

зывать интерес у исследователей. В таком ракурсе красота рассматривается в контексте позитивной психологии, а также в связи с изучением восприимчивости к красоте.

Возможным *ограничением* проведенного исследования может быть неполнота баз данных, что является общей проблемой для подобных исследований. Тем не менее библиометрический анализ остается важным современным методом, результаты которого значимы для понимания содержательных и динамических аспектов изучаемой предметной области.

Список литературы

Ссылки на источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

История статьи:

Поступила в редакцию 21 июня 2022 г.

Принята к печати 1 августа 2022 г.

Для цитирования:

Носова П.А., Фёдоров А.А. Красота в психологии: библиометрический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 592–606. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-592-606>

Сведения об авторах:

Носова Полина Александровна, старший преподаватель, кафедра клинической психологии, Институт медицины и психологии В. Зельмана, Новосибирский государственный университет (Новосибирск, Россия). ORCID: 0000-0002-9373-1798, eLIBRARY SPIN-код: 9773-0656. E-mail: nosova.polina@yandex.ru

Фёдоров Александр Александрович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой клинической психологии, доцент кафедры психологии личности, Новосибирский государственный университет (Новосибирск, Россия). ORCID: 0000-0003-1272-7859, Scopus Author ID: 48661946900, AuthorID RSCI: 201674. E-mail: fedleks@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-592-606

Research article

Beauty in Psychology: A Bibliometric Analysis

Polina A. Nosova  , Alexandr A. Fedorov 

Novosibirsk State University,
1 Pirogova St, Novosibirsk, 630090, Russian Federation
 nosova.polina@yandex.ru

Abstract. The purpose of the study is to conduct a bibliometric analysis of psychological publications devoted to the phenomenon of beauty. The research material (2214 articles) was extracted from the Scopus bibliographic database. The VOSviewer and biblioshiny software

tools were used to analyze the results and build a bibliometric map. The construction of a conceptual map made it possible to identify four clusters related to the study of beauty: (1) the bodily component of a person; (2) attractiveness; (3) aesthetic phenomena; and (4) sociocultural processes. Thematic clustering using the Walktrap algorithm identified four themes; with the theme with the highest density and centrality devoted to the study of attractiveness, in particular, physical attractiveness and facial attractiveness. Five countries (USA, UK, Germany, Canada, Australia) produced almost 3/4 of the total number of publications (74.2%). The contribution of Russian authors amounted to 17 articles (0.8%). Trend analysis shows that in recent years there has been a growing interest in social media, aesthetic emotions and values. It is concluded that the main phenomena that are associated with the concept of “beauty” and are studied in psychology are body image, attractiveness, physical attractiveness, facial attractiveness and aesthetics. The conducted analysis shows that beauty as a value, remaining an understudied category, is explored in the context of positive psychology.

Key words: bibliometric analysis, beauty, attractiveness, engagement with beauty, scientometrics, value, positive psychology

References

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Cattaneo, Z., Ferrari, C., Schiavi, S., Alekseichuk, I., Antal, A., & Nadal, M. (2020). Medial prefrontal cortex involvement in aesthetic appreciation of paintings: A tDCS study. *Cognitive Processing*, 21(1), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10339-019-00936-9>
- Che, J., Sun, X., Skov, M., Vartanian, O., Rossello, J., & Nadal, M. (2021). The role of working memory capacity in evaluative judgments of liking and beauty. *Cognition and Emotion*, 35(7), 1407–1415. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1947781>
- Cobo, M.J., López-Herrera, A.G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146–166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Coburn, A., Vartanian, O., Kenett, Y.N., Nadal, M., Hartung, F., Hayn-Leichsenring, G., Navarrete, G., González-Mora, J.L., & Chatterjee, A. (2020). Psychological and neural responses to architectural interiors. *Cortex*, 126, 217–241. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.01.009>
- Corradi, G., Chuquichambi, E.G., Barrada, J.R., Clemente, A., & Nadal, M. (2020). A new conception of visual aesthetic sensitivity. *British Journal of Psychology*, 111(4), 630–658. <https://doi.org/10.1111/bjop.12427>
- Diessner, R., Solom, R.D., Frost, N.K., Parsons, L., & Davidson, J. (2008). Engagement with beauty: Appreciating natural, artistic and moral beauty. *The Journal of Psychology*, 142(3), 303–332. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.3.303-332>
- Ferrari, C., Nadal, M., Schiavi, S., Vecchi, T., Cela-Conde, C.J., & Cattaneo, Z. (2017). The dorsomedial prefrontal cortex mediates the interaction between moral and aesthetic valuation: A TMS study on the beauty-is-good stereotype. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(5), 707–717. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx002>
- Goller, J., Leder, H., Cursiter, H., & Jenkins, R. (2018). Anchoring effects in facial attractiveness. *Perception*, 47(10–11), 1043–1053. <https://doi.org/10.1177/0301006618802696>
- Hibben, J.G. (1895). The method of idealist ethics: Comment. *Psychological Review*, 2(3), 324–325. <https://doi.org/10.1037/h0067151>
- Howell, B.M., Diessner, R., & Robinson, R.M. (2020). Self-actualization and the tragedy of beauty. *Journal of Humanistic Psychology*, 60(2), 227–243. <https://doi.org/10.1177/0022167817696836>
- Hur, Y.-J., Gerger, G., Leder, H., & McManus, I.C. (2020). Facing the sublime: Physiological correlates of the relationship between fear and the sublime. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(3), 253–263. <https://doi.org/10.1037/aca0000204>

- Lauring, J.O., Pelowski, M., Specker, E., Ishizu, T., Haugbol, S., Hollunder, B., Leder, H., Stender, J., & Kupers, R. (2019). Parkinson's disease and changes in the appreciation of art: A comparison of aesthetic and formal evaluations of paintings between PD patients and healthy controls. *Brain and Cognition*, 136, 103597. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2019.103597>
- Leder, H., Goller, J., Forster, M., Schlageter, L., & Paul, M.A. (2017). Face inversion increases attractiveness. *Acta Psychologica*, 178, 25–31. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.05.005>
- Martinez-Marti, M.L., Avia, M.D., & Hernandez-Lloreda, M.J. (2014). Appreciation of beauty training: A web-based intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 9(6), 477–481. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920512>
- Maslow, A.H. (1999). *The farther reaches of human nature* (A.M. Tatlybaeva, Trans.; N.N. Akulina, Ed.). St. Petersburg: Evraziya Publ. (In Russ.)
Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н.Н. Акулиной. СПб.: Евразия, 1999. 432с.
- May, R.R. (1985). *My quest for beauty*. Dallas: Saybrook Publishing Company.
- McGrath, R.E. (2015). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths. *The Journal of Positive Psychology*, 10(5), 407–424. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.994222>
- Mileva, V.R., Jones, A.L., Russell, R., & Little, A.C. (2016). Sex differences in the perceived dominance and prestige of women with and without cosmetics. *Perception*, 45(10), 1166–1183. <https://doi.org/10.1177/0301006616652053>
- Mitrovic, A., Hegelmaier, L.M., Leder, H., & Pelowski, M. (2020). Does beauty capture the eye, even if it's not (overtly) adaptive? A comparative eye-tracking study of spontaneous attention and visual preference with VAST abstract art. *Acta Psychologica*, 209, 103133. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2020.103133>
- Nadal, M., Gallardo, V., & Marty, G. (2017). Commentary: Neural substrates of embodied natural beauty and social endowed beauty: An fMRI study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 596. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00596>
- Nosova, P.A. (2018). Approbation of the Russian-language version of the engagement with beauty scale. *Reflexio*, 11(1), 68–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.25205/2658-4506-2018-11-1-68-82>
Носова П.А. Апробация русскоязычной версии опросника восприимчивости к красоте // Reflexio. 2018. Т. 11. № 1. С. 68–82. https://doi.org/10.25205/2658-4506-2018-11-1-68-82
- Pelowski, M., Hur Y.-J., Cotter, K.N., Ishizu, T., Christensen, A.P., Leder, H., & McManus, I.C. (2021). Quantifying the if, the when, and the what of the sublime: A survey and latent class analysis of incidence, emotions, and distinct varieties of personal sublime experiences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(2), 216–240. <https://doi.org/10.1037/aca0000273>
- Pohling, R., & Diessner, R. (2016). Moral elevation and moral beauty: A review of the empirical literature. *Review of General Psychology*, 20(4), 412–425. <https://doi.org/10.1037/gpr0000089>
- Rennels, J.L., & Langlois, J.H. (2015). Children's beliefs in reciprocation of biases and flexibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.007>
- Sabadosh, P.A. (2017). Russian version of the engagement with beauty scale: The multitrait-multimethod model. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 14(1), 7–21. <https://doi.org/10.17323/1813-8918.2017.1.7.21>
- Scarry, E. (1999). *On beauty and being just*. Princeton: Princeton University Press.
- Schein, S.S., & Langlois, J.H. (2015). Unattractive infant faces elicit negative affect from adults. *Infant Behavior and Development*, 38, 130–134. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.009>
- Seligman, M.E.P. (2006). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Moscow: Sofiya Publ. (In Russ.)
Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. М.: София. 2006. 368 с.

- Swami, V., Arthey, E., & Furnham, A. (2017). Perceptions of plagiarisers: The influence of target physical attractiveness, transgression severity, and sex on attributions of guilt and punishment. *Body Image*, 22, 144–147. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.06.009>
- van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- van Eck, N.J., & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau & D. Wolfram (Eds.), *Measuring Scholarly Impact: Methods and Practice* (pp. 285–320). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13
- Vartanian, O., Navarrete, G., Chatterjee, A., Fich, L.B., Leder, H., Modroño, C., Rostrup, N., Skov, M., Corradi, G., & Nadal, M. (2019). Preference for curvilinear contour in interior architectural spaces: Evidence from experts and nonexperts. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(1), 110–116. <https://doi.org/10.1037/aca0000150>
- Weichselbaum, H., Leder, H., & Ansorge, U. (2018). Implicit and explicit evaluation of visual symmetry as a function of art expertise. *i-Perception*, 9(2), 204166951876146. <https://doi.org/10.1177/2041669518761464>

Article history:

Received 21 June 2022

Revised 28 July 2022

Accepted 1 August 2022

For citation:

Nosova, P.A., & Fedorov, A.A. (2022). Beauty in psychology: A bibliometric analysis. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 592–606. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-592-606>

Bio notes:

Polina A. Nosova, Senior Lecturer, Section of Clinical Psychology, V. Zelman Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia). ORCID: 0000-0002-9373-1798, eLIBRARY SPIN-code: 9773-0656. E-mail: nosova.polina@yandex.ru

Alexandr A. Fedorov, PhD, Head of the Section of Clinical Psychology, Institute of Medicine and Psychology, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia). ORCID: 0000-0003-1272-7859, Scopus Author ID: 48661946900, AuthorID RSCI: 201674. E-mail: fedleks@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-607-620

UDC 159.99

Scientific report

The Pivotal Role of Students in International Psychology: A Past, Present, and Future Overview*

Daniel Balva¹, Harold Takooshian²¹University of Georgia,

110 Carlton St, Athens, GA 30602, United States of America

²Fordham University,

113 West 60th St, New York, NY 10023, United States of America

 takoosh@aol.com

Abstract. In 2022, the American Psychological Association’s (APA) Division 52 (International Psychology) marked the long-anticipated 25th anniversary of its foundation on February 21, 1997. This is an apt time to review the important and often overlooked roles of students within international psychology. This concise, yet panoramic overview explores the roles of students in international psychology, in APA’s Division 52, and in student-led organizations in five parts: (1) prehistory of Division 52 prior to 1997; (2) early years of Division 52; (3) recent years of Division 52; (4) the current rise of a new student-led organization; (5) future directions for international psychology.

Key words: APA, global, history, international psychology, students

Acknowledgements and Funding. The authors thank several colleagues for their gracious cooperation to prepare this article: Mary Fernandes (American Psychological Association of Graduate Students), Ian King (American Psychological Association), Laura Labedz (APA Melton Archive), Scott A. Mesh (Los Niños Services), Shannon McCaslin-Rodrigo (Stanford University School of Medicine), Breeda McGrath (Chicago School of Professional Psychology), Irina Novikova (RUDN University), Viviane de Castro Pecanha (Chicago School of Professional Psychology), and Edward Van Rossen (GIBBIS Association of Health Institutions in Brussels). Professor Harold Takooshian thanks Fordham for its gracious support of his research on the “lost” history of international psychology and the United Nations

Introduction

On February 21, 1997, the American Psychological Association (APA) finally approved the petition for a bold new division, Division 52, “International Psychology.” After the APA Council rejected an earlier petition in 1974 for a “Division of International Cooperation in Psychology,” it took 23 years for

© Balva D., Takooshian H., 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

*The views expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the position or policy of the Department of Veterans Affairs, the United States government, or the University of Georgia.

some determined petitioners to overcome resistance and reach the required number of 764 signatures (1% of current APA membership) to charter a new division, Division 52 (Takooshian, Bais, 2017).

This 25th anniversary of APA’s Division 52 in 2022 is an opportune time to look back at the impressive roles of students within international psychology. Certainly, students have been a valued and important part of Division 52 since its start in 1997, yet students have not always been perceived as such. Across time and place, psychology students have often been seen as “unready” people who “should be seen but not heard” until they complete their training to become credentialed psychologists (Boring, 1929, pp. 10–11). But for 25 years, Division 52 has encouraged students to thrive and actively shape their international arena.

Select highlights of student leadership in organized psychology

Year	Actions
1879	From Leipzig, Wilhelm Wundt’s 70 global students quickly spread psychology worldwide
1889	In Paris, students were inspired by the First International Congress of Psychology
1929	At Yale, students were determined to start a new student psychology society (Psi Chi)
1963	Psi Chi recruited international students to participate in its “International Year”
1988	Two students finally launch the American Psychological Association of Graduate Students
1992–1995	Psi Chi and APA survey 70 national psychology associations about the status of students in international psychology
1997	From the start, Division 52 encouraged student participation in the Division
1998	Psi Chi publishes a call to international students in the <i>International Journal of Psychology</i>
1999	A Psi Chi panel at APA promotes student leadership in international psychology
2000–2003	Students form a bold new IPSO, International Psychology Student Organization
2020	Despite COVID-19, the Division 52 Student Committee dramatically expands its programs
2020	The launch of the Global Student Psychology Committee (GSPC)

This article offers a concise, yet panoramic overview of the roles of students in international psychology, APA’s Division 52, and within student-led organizations in five parts: (1) prehistory of Division 52 prior to 1997; (2) early years of Division 52; (3) recent years of Division 52; (4) the current rise of a student-led organization, and (5) future prospects for international psychology (Table).

International psychology overview prior to 1997

1879. Once Wilhelm Wundt formed the first “psychology laboratory” in Leipzig in 1879, this new science did not remain a solely German field. Instead, this new science spread like wildfire around the globe. This was due to a flood of adventurous young students from all corners of the planet – from Chile to Russia, who were drawn to study in Leipzig and take this new science back to their homeland (Misiak & Sexton, 1966). Of 184 doctoral theses that Wundt supervised between 1879–1920, 70 were completed by international students from 20 nations (Tinker, 1932).

1889. Just 10 years after Wundt formed his lab, Paris hosted the first International Congress of Psychology. This remarkable gathering that took place between August 6–10, 1889, hosted an estimated 204 delegates from 20 nations (James, 1889). Records are unclear how many of these delegates were students, however, it is clear the lasting impact the Congress must have had on these students to par-

ticipate in the sessions and receptions with such diverse global luminaries. These included Binet from France, James from the United States (U.S.), Sechenov from Russia, Wundt from Germany, Galton from the United Kingdom (UK), and even young Sigmund Freud from Vienna.

1929. Back in 1927, two students at the University of Kansas – undergraduate Edwin B. Newman and graduate student Frederick Howell Lewis, raised the possibility of a national student fraternity in psychology. They formed a team of students who conducted a national survey, which found mixed feelings – from avid support and indifference to fervent opposition. These students convened from September 1, 1929 – September 7, 1929, at the Ninth International Congress of Psychology at Yale University – a historic gathering of 826 psychologists from 21 nations. Sadly, their strongest opposition came in a famously scathing three-page letter from the esteemed E.G. Boring of Harvard University: “Forgive me if I seem harsh, but I must make myself quite clear... What functions could a psychological fraternity subserve?... I shall not send your letter to any member of our [Harvard] staff... One does not bother colleagues with things that they would scorn” (Boring, 1929, pp. 10–11). Undaunted, these intrepid students proceeded to form what soon became Psi Chi, the National Honor Society in Psychology. Could these determined students in 1929 have imagined where their vision would lead? As of 2019, Psi Chi was, by far, the world’s largest psychology organization, and largest international honor society, touching the lives of over 700,000 life members across 1,150 campuses in 18 nations (Takooshian, 2019), and starting the careers of many of the most eminent psychologists of the 20th century (Heitner & Denmark, 2000).

1963. In 1963, the 17th International Congress of Psychology in Washington D.C. was the second to meet in the USA. At the time, the 1963 Psi Chi President was Roger W. Russell, who was also the Executive Officer of the APA (1956–1959) and Secretary-General of the International Union of Psychological Science (1960–1966). To mark the occasion, Russell celebrated the “International Year” with a historic 14-page edition of the Psi Chi Newsletter on “Psychology Abroad,” assembling 10 students from seven nations to publish detailed essays on the diverse indigenous psychologies in their nations. This was 13 years before the first classic volume on “Psychology around the world” (Sexton & Misiak, 1976), thus setting the tone for years within Psi Chi to be attentive to psychology students in other nations.

1988. For most of the 20th century, the APA has been emphatic about credentials – that only doctorates can join APA as “members,” while students may join as non-voting “affiliates.” Back in 1987, two students sought some way to increase student voices within the APA. These two graduate students – Scott Mesh at St. John’s University in New York and David Pilon at the University of Waterloo in Canada, petitioned the APA for a bold new student association within the APA (Dittmann, 2003). Though five past attempts had failed, Mesh and Pilon received a unanimous vote of approval by the APA Council in 1988 to form the American Psychological Association of Graduate Students (APAGS), which has now grown into a major voice within APA – with its own officers, bylaws, and awards. As of 2022, APAGS has reported having 31,181 students, including many international as well as U.S. students (I. King, personal communication, June 2, 2022).

1992–1999. Starting in 1992, Psi Chi became more active by appointing a committee to explore the status of students in international psychology, with Vice President Harold Takooshian as its chair. He collaborated with Joan Buchanan in the APA Office of International Affairs to survey 70 national psychology associations. Findings indicated that barely five of the national psychology associations allowed students even as affiliates. For the great majority, students had no status until completing their degree. In 1994, Takooshian travelled to the International Council of Psychologists (ICP) conference in Lisbon, Portugal, to speak about “Psi Chi: The impact of a student honor society on a nation’s psychology,”¹ and quickly found that colleagues outside the USA had no concept of a student honor society, but were, in fact, open to such a possibility. In 1998, two Psi Chi Presidents, Harold Takooshian and Slater Newman, co-authored a data-based article in the *International Journal of Psychology*, which familiarized international students and faculty with the Psi Chi concept. At the APA’s annual Convention in 1999, Newman and Takooshian organized a forum on increasing students’ roles in international psychology. Psi Chi Past-President John Davis (2019) later chronicled how these many activities eventually led the 1,050 Psi Chi chapters in the USA to vote to become an “international honor society” in 2009.

Looking back over the first 120 years of psychological science from 1879–1999, it is evident that psychology students have played decisive and growing roles at several points to actively shape the field of psychology – something students have continued to do once the APA’s Division 52 started in 1997.

Division 52: The early years

From its start in 1997, APA’s Division 52 was highly encouraging of students in international psychology. In the inaugural issue of the *International Psychology Reporter (IPR)*, Editor Ivan Kos (1997) noted, “The Division... is particularly interested in nurturing students’ engagement with national and international students and psychologists. During the Convention at its yearly social hour, students will be able to communicate with psychologists from other countries... Students interested in the international arena will be able to present their research at symposia as well as at paper and poster sessions. In the future, there will be a students’ research award(s). Student members enjoy reduced dues and may obtain a special discount on rooms at the conventions” (p. 4). While annual dues for psychologists at the time were just \$12, student affiliate dues were even lower at \$5.

Why was APA’s Division 52 so remarkably student friendly? It is notable that four of the first six Division 52 Presidents were also prior Psi Chi national officers: Psi Chi Past-Vice-President Ernst G. Beier (1997), and Psi Chi Past-Presidents Florence L. Denmark (1998), Charles D. Spielberger (2002), and Harold Takooshian (2003) – all of whom have been avid supporters of students.

In 1998 at the APA Convention in Chicago, Division 52 hosted its first business meeting and established its first Student Committee (McCaslin-Rodrigo, 2002). The Student Committee Co-Chairs, Shannon McCaslin-Rodrigo of the University of South Dakota and Kristen Lang of Loyola University at Chicago over-

¹ Takooshian, H. (1994). *Psi Chi: The impact of a student honor society on a nation’s psychology*. Presentation to the International Council of Psychologists, Lisbon, Portugal.

saw and fostered opportunities for students to engage in meaningful discourse about international related topics in psychology, while also providing space for students to publish their work in the Division's newsletter (McCaslin, 2003). Not only were students able to seek mentorship from senior members of the Division, but they were also able to contribute to the Division's website, serve as liaisons to other student organizations across the globe, and foster participation from fellow students within the Division's newsletter, online discussion forums, and at annual APA Conventions (McCaslin-Rodrigo, 2002; McCaslin, 2003).

Like many students over the years, Giulia Landi was moved to tell other students how thrilled she was to “discover” such a friendly home in Division 52, when she attended a session at the Eastern Psychological Association: “Instead of anxious presenters and passive listeners, I saw 30 smiling professionals and attentive students in lively conversation... I joined immediately” (Landi, 2010, p. 9).

2000–2003. In these early years of Division 52, remarkable student initiatives were established. At a July 2000 conference in Stockholm, Sweden, McCaslin-Rodrigo partnered with three other students – Edward Van Rossen of the University of Leuven (Belgium), Nana Opoku Owusu-Banahene of the University of Cape Coast (Ghana), and Malin Gustafson Wiking of the University of Copenhagen (Denmark) to explore the launch of a new global student-run association. From 2000 to 2003, this team worked to develop a bold new independent student organization, with its own bylaws, officers, membership, and website, which is currently inactive (for example, www.psychologystudents.org). With active support from Division 52 (Van Rossen et al., 2002), Psi Chi (Van Rossen et al., 2003), and other professional associations (McCaslin, 2003), their numbers grew to over 200 students across 65 nations, who voted to name their new group the “International Psychology Student Organization” (IPSO). Sadly, IPSO eventually dissipated around 2004 in the face of a few challenges, but not before many of its student officers went on to complete their graduate degrees and proceed to solidify respective careers in psychology – including McCaslin-Rodrigo and Edward Van Rossen, who took an active role in the European Federation of Psychologists' Associations (EFPA) and was later elected Vice-President in 2011.

In the time since IPSO's discontinuation in 2004, increasingly advanced technology became more widely available and accessible. In fact, thanks to new “Internet-based technologies students from different locations are [now] able to collaborate on projects and groups can interact across the globe toward a common goal” (Velayo & Thrush, 2012, pp. 17–18). For example, the rise of social media platforms create new possibilities today that were unthinkable in even the final years of the 20th century.

In two appendices at the end of this article, Van Rossen (Appendix 1) and McCaslin-Rodrigo (Appendix 2) look back to share their seasoned perspectives on their work with IPSO.

Division 52: Recent years

Since 2020, the Division 52 Student Committee has grown increasingly more active – despite the COVID-19 pandemic, which has brought new challenges and opportunities to connect students from across the globe (Balva et al., 2022). Particularly, in 2020, the Division 52 Student Trio placed focus on advocacy for

international students within the U.S. by means of surveying international student members about a national federal ruling at the time that had significant and detrimental implications for international students. As such, the Student Trio was able to obtain feedback from the Division's students about ways in which Division 52 and the APA could better advocate for international student members. Continued student advocacy that year also resulted in the establishment of the *Jean Lau Chin Award for Outstanding Graduate Student in International Leadership Contributions*, in honor of Dr. Jean Lau Chin, which recognizes student leadership contributions to the field of international psychology. This meaningful award has received numerous applications to date by wonderful student leaders across the globe, and it will continue to recognize outstanding students for years to come, in honor of Dr. Jean Lau Chin.

In 2021, the Division 52 Student Trio re-established the Student Committee, which was open to all student members of the Division and resulted in 20 motivated Student Committee members – all of whom were actively engaged in new initiatives aimed at advancing student programming within the Division. Through momentous advocacy, and in collaboration with Student Committees from other APA Divisions and international associations, the Division 52 Student Committee successfully proposed student voting privileges and decreased student membership dues, which resulted in student members being allowed to vote in all elections pertaining to Division affairs at the onset of the Division's 25th anniversary, effective January 1, 2022. As a result of this advocacy, Division 52 also decreased Student membership dues from \$32 to \$18 and established needs-based scholarships, including ten annual student membership scholarships for international students (within the U.S. and outside of the U.S.), five Registration Scholarships to the annual APA Convention with priority being given to international students and students located outside of the U.S., and two scholarships for international students who are not members of Division 52 or the APA, but whom are interested in getting more involved within international psychology.²

In addition to this advocacy, the Student Committee actively collaborated with the Division's Webinar Committee and hosted a plethora of student-focused webinars to support students in international endeavors within the profession. Such programs included webinars focused on connecting students with cross-cultural exchange and immersion programs, providing important information about funding sources and involvement opportunities for students across the globe, opportunities for psychology students to get involved in the United Nations, ways that training programs and the profession at large could better advocate for, and support international students, and important perspectives from student leaders in international psychology across the globe.³

Additional programming included “Dine and Discuss” meetings for students to connect with established psychologists from different countries and learn more about meaningful topics within international psychology (e.g., sexual orientation, gender identity and expression legislation, policy, and transnational concerns;

² Division 52 student scholarships. <https://div52.net/awards/student-awards-and-scholarships/>

³ Division 52 2021–2022 student focused webinars. <https://div52.net/members/students-2/students/students/>

transnational activism; cross cultural research; and human rights).⁴ The Division 52 Student Committee also hosted meaningful virtual programming at the 2021 APA Convention including presentations from students across 11 countries focused on internationalizing psychology and COVID-19 related topics, a Global Psychology Leadership Panel with leaders of psychological associations from each region of the world, and a Global Student Network Event with 75 students from numerous countries and regions across the globe.⁵

To ensure a repository of resources for students interested in international psychology, the Student Committee worked hard to provide an accessible and beneficial webpage to better support students around the world who may be pursuing interests, studies, clinical practice, or research within international psychology.⁶ Such resources also included the establishment of an International Research Database with a collection of various online research databases located in different countries across the globe.⁷

As a byproduct of the aforementioned pursued initiatives, the Division 52 Student Committee established meaningful collaborations with a number of organizations including the International Section of APA's Division 17 (Society of Counseling Psychology), the Interamerican Society of Psychology Students Workgroup (SIP), the European Federation of Student Psychology Associations (EFPSA), Division 15 (Students and Early Career Psychologists) of the International Association of Applied Psychology (IAAP), the Psychology Coalition at the United Nations (PCUN), the Association for Multicultural Counseling and Development (AMCD), the Global Student Psychology Committee (GSPC), and many more.

Through its collaborations, efforts, advocacy, programs, and initiatives, the Division 52 Student Committee has worked hard over the years to support psychology students in international endeavors while also fostering a more supportive space for students to flourish. Given that student involvement and initiatives within Division 52 have fluctuated over the years between inactivity and active student programming, it is the hope of these authors that the historical and recent accomplishments of the Student Committee will provide a warm welcome to the 25th Anniversary of Division 52 and pave the path to continued student support and successes within the Division and international psychology for years to come.

The rise of a new student-led international organization

As previously described, throughout the end of 1999 and beginning of 2000, several important dialogues were held that resulted in a significant student-led movement within the field of international psychology. This included Dr. Slater

⁴ Division 52 2021–2022 Dine & Discuss recordings. <https://div52.net/members/students-2/students/students/>

⁵ Division 52 2021 APA Convention student programming recordings. <https://div52.net/2021-d52-suite-program/>

⁶ Division 52 2021 recordings of APA Convention student programming. <https://div52.net/2021-d52-suite-program/>

⁷ Division 52 2021 Student Committee International Research Database. <https://div52.net/students/>; see also: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PPWMVlgGcZYI_LCOvYV-1YQeee3-n8AS/edit#gid=152663104

Newman's symposium, *An international student group for psychology: Desirable? Feasible?* during the annual APA Convention on August 21, 1999, with student leaders from the American Psychological Association of Graduate Students (APAGS), APA's Division 52, the Canadian Psychological Association (CPA), and the American Psychological Society Student Caucus (APSSC), in addition to discussions at the International Council of Psychologists' meeting in Padova, Italy and at the International Congress of Psychology in Stockholm, Sweden (Van Rossen et al., 2002). These invigorating conversations resulted in peaked interest from students to establish a psychology organization for students across the world that would aim to provide information about study abroad and exchange programs, initiate meaningful international discourse by means of mailing lists, and foster participation in research and congresses (Van Rossen et al., 2002). As noted above, under the collaborative leadership of Shannon McCaslin-Rodrigo (Presiding Division 52 Student Committee Co-Chair) from the USA, Nana Opoku Owusu-Banahene from Ghana, Edward Van Rossen from Belgium (Presiding President of the European Federation of Psychology Students' Associations, EFPSA), and Malin Gustafsson Wiking from Denmark, and with the support of more than 100 students from approximately 25 countries and professional leaders of various psychology associations, the International Psychology Students' Organization (IPSO) was established (Van Rossen et al., 2002; Van Rossen et al., 2003).

Although the International Psychology Students' Organization ended a few years after its inception, December 2020 saw the founding of another impactful student-led organization, the Global Student Psychology Committee, GSPC⁸ (Balva et al., 2022). At the time of this article, the GSPC has student members from more than 30 different countries across Africa, Asia, Europe, Latin America, North America, and Oceania. The GSPC is dedicated to advancing the field of international psychology through the development of student networks, research collaborations, professional and academic exchanges, congress and conference participation, and resource sharing to better address barriers and gaps between countries (Balva et al., 2022). The opportunity for students to participate in student-led initiatives and within international spaces, especially during challenging global times in the COVID-19 pandemic, have been beneficial – both for personal and professional development, and for the advancement of the future of international psychology (Balva et al., 2022; see also: Atalar, 2020; Bullock, Ober, 2018). Nearly 20 years after the creation of the IPSO, it is apparent that continued efforts to support collective and global student development and initiatives through student-led organizations – such as that of the GSPC, are still warranted and very much desired by the future psychologists of the world.

Future directions

As delineated in this article, student involvement and support of students within respective international psychology associations have been vital in further advancing international psychology across the globe. While this article has placed focus on select associations – specifically the APA's Division 52 in honor of

⁸ Global Student Psychology Committee. <https://gspcommittee.wixsite.com/home>

the Division's 25th anniversary, the authors recognize the significant contributions of student involvement within other international psychology organizations not mentioned in this paper, in addition to the wonderful impact students have had across the globe at the university level as well.

When looking at psychology associations and organizations in different regions of the world, these authors would be remiss not to comment on the continued need of increased support for students in respective organizations and within the profession at large. Literature has chronicled the impact that students can have in further developing and enhancing the field of psychology, and as history has shown, student-led organizations can also provide a powerful means of offering students meaningful opportunities for discourse, collaboration, and student-driven advocacy and initiatives⁹ (Gallegos, 2014; Zhang et al., 2018) that may not always be afforded to students within professional organizations. The profession of psychology is encouraged to further support student efforts, initiatives, and programming – both by means of advancing the rights of students within psychology and by fostering global and collaborative leadership opportunities for students to work together. Along these lines, there is wonderful potential for global and equitable student-led organizations and endeavors that value the perspectives and contributions of students from across the globe (Balva et al., 2022). The history of student contributions to international psychology has been rich, and the future of student advances, leadership, and contributions to international psychology has the potential of being even richer. As such, these authors are eager for the future of international psychology!

References

- Atalar, A. (2020). Student exchange: The first step toward international collaboration. In A. Ai-Youbi, A.H.M. Zahed & W.G. Tierney (Eds.), *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions* (pp. 63–71). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25525-1_7
- Balva, D., Page, D.T., Collardeau, F., Henao, J.A.G., & Flores-Camacho, A.L. (2022). International capacity building in psychological science: Reflections on student involvement and endeavors. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00168-5>
- Boring, E.G. (1929; 2000). Letter in reply to a proposed new psychology fraternity. In S.F. Davis & M. Wertheimer (Eds.), *An Oral History of Psi Chi, The National Honor Society in Psychology* (pp. 10–11). Psi Chi.
- Bullock, M., & Ober, T. (2018). International Organizations. In H. Takooshian, U.P. Gielen, F.L. Denmark & A.M. O'Roark (Eds.), *Resources for International Psychology: 75 Years of the International Council of Psychologists* (pp. 161–176). Global Scholarly Publications.
- Davis, J.M. (2019). How Psi Chi became the international honor society in psychology. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(2), 237–244. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-237-244>
- Dittmann, M. (2003). Celebrating 15 years of APAGS. *GradPSYCH Magazine*. <https://www.apa.org/gradpsych/2003/05/15years>

⁹ European Federation of Psychology Students' Associations (2021). Introduction. Retrieved June 21, 2022, from <http://efpsa.org/introduction/>

- Gallegos, M. (2014). La psicología de los menores en América del Sur: Historia del movimiento estudiantil y escenarios futuros. In G. Salas (Ed.), *Historias de la Psicología en América del Sur: Diálogos y Perspectivas* (pp. 291–318). Nueva Mirada Ediciones.
- Heitner, E., & Denmark, F.L. (2000). The impact of Psi Chi on eminent psychologists. *Eye on Psi Chi*, 4(3), 14–16.
- James, W. (1889). The Congress of Physiological Psychology at Paris. *Mind*, 14, 614.
- Kos, I. (1997, June). Application for membership. *International Psychology Reporter*, 1(1), 4.
- Landi, G. (2010, Spring). Discovering Division 52 at the Eastern Psychological Association: An international student report. *International Psychology Bulletin*, 14(2), 9.
- McCaslin, S. (2003). How can I do it? The aspiring international psychologist: A student perspective. *Eye on Psi Chi*, 7(2), 24–26. www.psichi.org/general/custom.asp?page=072EyeWin03dMcCaslin#.YS--i45KiUk
- McCaslin-Rodrigo, S. (2002). The American Psychological Association's Division 52 student committee. *International Psychology Reporter*, 6(3), 6.
- Misiak, H., & Sexton, V.S. (1966). *History of psychology: An overview*. Grune & Stratton.
- Patz, J.A., Frumkin, H., Holloway, T., Vimont, D.J., & Haines, A. (2014). Climate change: Challenges and opportunities for global health. *JAMA*, 312(15), 1565–1580.
- Russell, R.W. (Ed.). (1963). *Psychology abroad*. *Psi Chi Newsletter* (pp. 1–15).
- Seritan, A.L., Hasser, C., Burke, M.G., Bussmann, G.L., Charlesworth, A., Cooper, R., Fortuna, L.R., Herbst, E.D., Jayaratne, A., Richards, A., Stuart, B.K., & Epel, E. (2022). The climate change and mental health task force: One academic psychiatry department's efforts to heed the call to action. *Academic Psychiatry* (pp. 1–2).
- Sexton, V.S., & Misiak, H. (1976). (Eds.). *Psychology around the world*. Brooks/Cole.
- Takooshian, H. (2019). Psi Chi at 90 Years: The International Honor Society in Psychology. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(2), 224–236. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-2-224-236>
- Takooshian, H., & Bais, A.M.S. (2017). A pre-history of the APA Division of International Psychology. *International Psychology Bulletin*, 21(1), 11–13.
- Takooshian, H., & Newman, S.E. (1998). Recognizing excellent psychology students. *International Journal of Psychology*, 33, 367–369. <https://doi.org/10.1080/002075998400268>
- Tinker, M. (1932). Wundt's doctorate students and their theses, 1875–1920. *American Journal of Psychology*, 44, 630–637.
- Van Rossen, E., McCaslin, S., Owusu-Banahene, N.O., & Wiking, M.G. (2003). The International Psychology Students' Organization. *Eye On Psi Chi*, 7(2), 26–27. <https://www.psichi.org/page/072EYEWin03eRossen#.Yp6r1ajMKUI>
- Van Rossen, E., McCaslin-Rodrigo, S., & Owusu-Banahene, N.O. (2002). The International Psychology Students' Organization (IPSO). *International Psychology Reporter*, 6(3), 15–16.
- Velayo, R.S., & Thrush, M. (2012). Internationalizing student psychology organizations. *Eye on Psi Chi*, 17(1), 17–18. <https://www.psichi.org/page/171EyeFall12cVelayo#.YrorInbMKUk>
- Zhang, Q., Fan, Y., & Zhang, M. (2018). An empirical analysis of students' involvement and exit behaviors in college organizations: The case of Nanjing Agricultural University in China. *Sustainability*, 10(11), 3933. <https://doi.org/10.3390/su10113933>

APPENDIX 1

Retrospection by Edward Van Rossen, MA *Mental Health Group Coordinator at GIBBIS,* *the Association of Health Institutions in Brussels, Belgium*

The active role of students in international psychology is a topic close to my heart, as is its complement: the role of international psychology in students' introduction to the field of psychology. In the years 2000–2003, we invested a lot of time in trying to bring the two

closer together through the formation of an international organization of psychology students, linked closely to academic and professional organizations and providing assistance and support for (international) research projects and other exchanges. Even if the end result has dissipated shortly after, a few important lessons remain to be learned.

Firstly, a key characteristic to keep in mind when trying to undertake such a challenge as creating or running an international student network, is the transitory nature of the student status, and the implications thereof. Student-run organizations experience an extremely high turn-over in membership and leadership, making them agile but also fragile. Safeguards must be put in place to provide stability and continuity. An important nuance is that not too much time should be spent on writing bylaws and the like, since time is precious and what is done in practice matters more than what is put on paper. In extreme cases, a legal registration as NGO (non-governmental organization) for instance may even become a burden, when the disadvantages of legal requirements (e.g., a legally formalized transmission of power at every change in leadership) start to outweigh the benefits.

A second important lesson to draw from the 2000–2003 years is on the pivotal role of ICT (Information and Communication Technologies) in spanning international borders. At the time, websites and e-mail were still in their infancy, not to mention chat applications and user-friendly platforms for online networking, promotion, and data sharing. Smartphones and tablets were still (just) beyond the horizon. Meantime, the world has changed into a global village, and we saw some major developments in technology supporting online meetings and interactions generally. If applied correctly, these can play an enormous facilitatory role.

The third and last lesson drawn that I would like to refer to as essential, is on the crucial impacts of face-to-face meetings between like-minded individuals. Such meetings are essential for building a shared vision, as well as mutual trust, not to mention the motivation to put in some hard work from time to time. A thriving international body of psychology students needs not only brains but also a heart. In other words, the time spent working should be balanced by enough time spent more socially, team building as it were.

It is my sincere hope that with these lessons in mind, the current and future students of our wonderful field will succeed in building an international network of psychology students that will soon make the memories of IPSO fade into the dim corners of history!

APPENDIX 2

Retrospection by Shannon McCaslin-Rodrigo, PhD*

*National Center for PTSD, Dissemination and Training Division
Stanford University, Department of Psychiatry and Behavioral Sciences,
Stanford University School of Medicine*

It is difficult to believe that twenty years have passed since my colleagues and I enthusiastically worked on forging stronger connections among psychology students globally. The excitement of connecting with those who were pursuing similar work across diverse and varied contexts was invigorating. We were aligned with mentors, including Drs. Takooshian and Newman, in seeing the potential benefits – both to students and the field of psychology, of facilitating communication and stronger international ties.

* The views expressed in this article are those of the author and do not necessarily reflect the position or policy of the Department of Veterans Affairs, the United States government, or Stanford University.

Increased awareness of the perspectives and accomplishments of students and professionals outside of our respective nations and cultures continues to promise to enrich and improve the work of all.

Echoing Edward Van Rossen's commentary (Appendix 1), the growth in options to communicate across distance has been truly incredible. The ability to meet virtually can overcome barriers like those our earlier student organization faced. Developing new groups and organizations depends so heavily upon frequent communication and, as Edward Van Rossen noted, the social relationships that develop out of in-person meetings. It will be fascinating to see what directions such means of communication will take in the future. Exploring new and innovative ways to use technology to engage students – particularly in ways that include those that may have less access to such resources and may be underrepresented in the organization, is an important priority. Providing technology-based options for conferences allows for participation of members of marginalized groups, including members of the lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBTQ+) community, who may not be able to safely travel to some countries or regions.¹⁰ Finding ways to support the participation of those in developing nations, such as through virtual options and grants for memberships, travel, or research/program support may also help promote inclusiveness.

Now, perhaps more than ever, there is a need for stronger global connections among future psychology professionals. Given current global concerns such as the climate crisis, the COVID-19 pandemic, and ongoing conflicts, the ability of psychologists to communicate and provide support across boundaries is critical. For example, there is a need for mental health professionals to collaborate internationally to address the mental health-related impact of climate change including health inequities, climate-related anxiety, and the expected increase of mental health disorders resulting from climate-related natural disasters.¹¹ Students – professionals of the future, are ideally situated to address such global concerns in the decades to come. Learning from one another and the work that is being conducted internationally across academic settings has the promise to create change.¹² The support and guidance provided by established international psychologists was essential to forming the earlier organization (IPSO), and students currently engaged in this work should continue to seek out mentors who can provide this valuable support.

It is amazing to see the progress that student leaders have made since our efforts began so many years ago. I look forward to following the progress that is sure to be made by these young leaders in the future.

Article history:

Received 28 June 2022

Revised 9 July 2022

Accepted 15 July 2022

¹⁰ Harvard Global Support Services. (n.d.). *LGBTQ+ Travel Guidance & Resources*. Harvard Global Support Services. Retrieved June 27, 2022, from <https://www.globalsupport.harvard.edu/travel/advice/lgbtq-travel-guidance-resources>

¹¹ Patz, J.A., Frumkin, H., Holloway, T., Vimont, D.J., & Haines, A. (2014). Climate change: Challenges and opportunities for global health. *JAMA*, 312(15), 1565–1580.

¹² Seritan, A.L., Hasser, C., Burke, M.G., Bussmann, G.L., Charlesworth, A., Cooper, R., Fortuna, L.R., Herbst, E.D., Jayaratne, A., Richards, A., Stuart, B.K., & Epel, E. (2022). The climate change and mental health task force: One academic psychiatry department's efforts to heed the call to action. *Academic Psychiatry* (pp. 1–2).

For citation:

Balva, D., & Takooshian, H. (2022). The pivotal role of students in international psychology: A past, present, and future overview. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 19(3), 607–620. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-607-620>

Bio notes:

Daniel Balva, Ph.D., LMHC, NCC, CRC, is a Postdoctoral Psychology Resident, VA Pacific Islands Health Care System (Honolulu, Hawai'i); a graduate of the Counseling Psychology Program, University of Georgia (USA); the current Chair of the Global Student Psychology Committee (GSPC) and the Past Student Chair of APA's Division 52. ORCID: 0000-0002-7411-7178. E-mail: daniel.balva@uga.edu

Harold Takooshian, PhD in Psychology, is Professor of Psychology and Organizational Leadership, Fordham University (New York, USA); Editor of the new Psychology Coalition at the United Nations (PCUN) book series on international psychology. ORCID: 0000-0002-2309-9184. E-mail: takoosh@aol.com

DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-3-607-620

Научный репортаж

Роль студентов в развитии интернациональной психологии: обзор прошлого, настоящего и будущего*

Д. Балва¹, Г. Такушьян²

¹Университет Джорджии,
Соединенные Штаты Америки, 30602, Афины, Джорджия, ул. Карлтон, д. 110

²Университет Фордхэм,
Соединенные Штаты Америки, 10023, Нью-Йорк, 60-я ул., д. 113

 takoosh@aol.com

Аннотация. 21 февраля 2022 г. 52-е отделение «Международная психология» Американской психологической ассоциации (АПА) отметило долгожданное 25-летие со дня своего основания. На взгляд авторов, это подходящий момент, чтобы проанализировать важную и часто упускаемую из виду роль студентов в развитии интернациональной психологии. Представлен краткий, но панорамный обзор, посвященный исследованию вклада студентов в развитие интернациональной психологии, как в 52-м отделении АПА, так и в студенческих организациях. Обзор включает пять частей: 1) предыстория 52-го отделения АПА до 1997 г.; 2) первые годы существования 52-го отделения АПА; 3) современное состояние 52-го отделения АПА; 4) нынешний рост новой организации, возглавляемой студентами; 5) будущие направления развития интернациональной психологии.

Ключевые слова: интернациональная психология, студенты, история, глобальный, Американская психологическая ассоциация

* Мнения, выраженные в данной статье, принадлежат авторам и не обязательно отражают позицию или политику Департамента по делам ветеранов, правительства США или Университета Джорджии.

Благодарности и финансирование. Авторы благодарят нескольких коллег за любезное сотрудничество при подготовке статьи: Мэри Фернадес (Американская психологическая ассоциация аспирантов), Ян Кинг (Американская психологическая ассоциация, АПА), Лаура Лабедз (Архив Мелтона АПА), Скотт А. Меш (Los Niños Services), Шеннон МакКаслин-Родриго (Медицинский факультет Стэнфордского университета), Брида МакГрат (Чикагская школа профессиональной психологии), Ирина Новикова (РУДН), Вивиан де Кастро Пеканья (Чикагская школа профессиональной психологии), Эдвард Ван Россен (Ассоциация учреждений здравоохранения ГИББИС в Брюсселе). Профессор Г. Такушьян благодарит Университет Фордхэма за любезную поддержку его исследований «утраченной» истории международной психологии в ООН.

История статьи:

Поступила в редакцию: 28 июня 2022 г.

Принята к печати: 15 июля 2022 г.

Для цитирования:

Balva D., Takooshian H. The pivotal role of students in international psychology: A past, present, and future overview // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 3. С. 607–620. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-3-607-620>

Сведения об авторах:

Балва Даниэл, Ph.D., LMHC, NCC, CRC, выпускник программы психологического консультирования, Университет Джорджии (Афины, США). В настоящее время проходит постдокторскую стажировку в системе здравоохранения VA Pacific Islands (Гонолулу, Гавайи). Является председателем Глобального комитета по студенческой психологии (GSPC) и бывшим председателем студенческого подразделения 52-го отделения АПА. ORCID: 0000-0002-7411-7178. E-mail: daniel.balva@uga.edu

Такушьян Гарольд, PhD, профессор психологии и организационного лидерства, Университет Фордхэм (США, Нью-Йорк), редактор новой серии книг Коалиции психологов при Организации Объединенных Наций (PCUN) по интернациональной психологии. ORCID: 0000-0002-2309-9184. E-mail: takoosh@aol.com