

Учреждение Российской академии наук  
Институт психологии РАН

Е. С. САМОЙЛЕНКО

# **ПРОБЛЕМЫ СРАВНЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ**



Издательство  
«Институт психологии РАН»  
Москва – 2010

УДК 159.9

ББК 88

С 17

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *А. А. Гостев*,  
доктор психологических наук, доктор филологических наук,  
профессор *И. М. Румянцева*

**Самойленко Е. С.**

**С 17** Проблемы сравнения в психологическом исследовании. –  
М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 416 с.

ISBN 978-5-9270-0179-8

УДК 159.9

ББК 88

*Посвящается  
моему папе  
Станиславу Ивановичу Самойленко*

В монографии обсуждается широкий круг проблем, связанных с психологическими функциями сравнения в познавательной деятельности и общении. На разнообразном теоретическом и эмпирическом материале показано, что сравнение является ключевой процедурой, реализуемой человеком в процессе познания окружающего мира, самого себя и других людей, а также в ситуациях межличностного общения. Рассмотрены современные концепции и методология изучения сравнения в различных областях знания. Обсуждаются и еще очень много букаф ля-ля-ла очень длинная аннотация надо сократить.

*Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект №09-06-16032д*

© Учреждение Российской академии наук  
Институт психологии РАН, 2010

ISBN 978-5-9270-0179-8

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
<b>Часть I. Сравнение в контексте познания предметного мира</b>	13
Теоретические проблемы сравнения как средства познания предметного мира	14
Методические процедуры изучения сравнения в контексте познания предметного мира	43
Некоторые подходы к анализу текста применительно к исследованиям сравнения	64
Эмпирические исследования сравнения в структуре познавательных процессов	90
<b>Часть II. Социальное сравнение</b>	125
Теоретические проблемы социального сравнения	126
Методология исследования социального сравнения	177
Исследования референтов социального сравнения	194
Исследования мотивов и целей социального сравнения	254
Исследования аффективных аспектов социального сравнения	270
<b>Часть III. Сравнение в процессе общения</b>	323
Концепции общения и категория сравнения	324
Сравнение как средство решения когнитивно-коммуникативных задач	336
Социальное сравнение и социометрический статус	348
Заключение	381
Литература	388

## ВВЕДЕНИЕ

Процедура сравнения занимает существенное место в науке, выступая, с одной стороны, как специальный метод научного анализа, а с другой стороны – как предмет исследования в конкретных дисциплинах.

Как метод научного анализа сравнение, в котором раскрывается сходство и различие предметов и явлений, является способом познания единичного, особенного и всеобщего; оно играет роль в познании движения и изменения вещей, а также в раскрытии причин отдельных явлений. Сравнение является способом классификации и систематизации предметов и явлений, необходимой составляющей любого умозаключения, одним из средств доказательств (Масленников, 1968).

В качестве предмета исследования категория сравнения рассматривается, в первую очередь, в таких дисциплинах как логика, лингвистика и психология. Особенности изучения категории сравнения в рамках различных научных дисциплин обусловлены основным предметом той или иной науки и характером ее общих и конкретных, связанных с категорией сравнения исследовательских задач.

Так, например, предметом науки логики выступает мышление, понимаемое как истинное отображение объективной действительности, а основной исследовательской задачей – изучение наиболее общих формальных законов и форм мышления. Одной из особенностей логического подхода к категории сравнения является изучение ее в качестве логического приема мышления. В рамках науки логики сравнение определяется в самом общем виде как уста-

новление сходства и различия объектов и явлений действительности (Кондаков, 1975). Кроме того, сравнение рассматривается логиками как результат исторического развития познавательной деятельности человечества, как познавательный акт, сложившийся в определенную логическую структуру, как формальная операция в отрыве от особенностей конкретного субъекта, ее осуществляющего, и от реальных условий его жизнедеятельности, в которых она совершается. В этом смысле сравнение в качестве мыслительной операции анализируется не со стороны процесса своего развития, а в качестве сложившейся в ходе исторического развития логической структуры. Соответственно, одна из задач анализа сравнения в рамках логики состоит в определении необходимых логических условий, обеспечивающих адекватность этой операции бытию, объективной реальности. В качестве основных выделяются два таких условия. Первое условие заключается в требовании наличия общности или некоторого сходства между подлежащими сравнению объектами, явлениями, понятиями (Кондаков, 1954). Так называемые «несравнимые сравнения» не связанных друг с другом понятий считаются признаком ошибочного рассуждения. Для логически правильного сравнения необходимо существование тождества при различении и различения при тождестве (Гегель, 1974, с. 275). Различие показывает отличие предмета только от наиболее сходных с ним, сходство же не означает полной тождественности предметов, а предполагает между ними некоторое различие (Кондаков, 1975, с. 509). Второе основное логическое условие состоит в том, что сравнивать следует только по признакам, имеющим важное, существенное значение.

В лингвистике специфика подхода к сравнению (или компаративности) также обусловлена основным предметом данной науки. Предмет лингвистики – язык во всем объеме его свойств и функций – носит двойственный характер: язык как универсальная принадлежность человека и языки в их многообразных конкретно-исторических формах. Общей исследовательской задачей лингвистической науки является изучение строения, функционирования и исторического развития языка. В связи с этим сравнение выступает как факт языка, как определенное, сформированное в конкретной культуре языковое средство, в котором отразились в ходе исторического развития некоторые результаты познавательной деятельности людей. Это означает, что рассмотрение сравне-

ния, так же как и любого другого языкового факта, осуществляется с точки зрения универсальных свойств языка, т. е. наиболее общих закономерностей его структурно-системной и знаковой организации, семантики, синтаксиса, фонетики. Сравнение, или компаративность, как предмет лингвистического исследования представляет собой выраженное в языковой форме уподобление на основе сходства объекта некоторому «образу», с которым он соотносится (Черемисина, 1976). Нетрудно заметить, что такое определение дает возможность рассматривать компаративность в тесной связи с референцией – другим лингвистическим понятием, означающим «акт соотнесения высказывания и его частей с действительностью», т. е. с объектами, событиями, ситуациями, положениями вещей в реальном мире (Падучева, 1985). Таким образом, в рамках лингвистики компаративность, во-первых, рассматривается как факт языка – в большинстве случаев как синтаксическая или стилистическая категория; и во-вторых, подразумевает фиксацию сходства, понимаемую в большинстве случаев как уподобление главного члена сравнения некоторому зависимому от него «образу сравнения».

Если говорить об особенностях психологического ракурса изучения сравнения, то он также обусловлен характером основного предмета и общих исследовательских задач психологической науки. В российской психологии ее предметом считаются психические процессы, состояния и свойства человека, психическая деятельность отражения объектов и отношений окружающего мира. «Раскрытие внутренних психологических условий, опосредствующих психологический эффект внешних воздействий на субъекта и внутренних закономерностей внешне обусловленной психической деятельности, составляет основную задачу психологической науки» (Рубинштейн, 1957, с. 230). Соответственно, одна из особенностей психологического подхода к категории сравнения заключается в том, что анализ операции сравнения осуществляется в ее причинной зависимости от условий, в которых она совершается. При этом отмечается относительный характер суждений о величине сходства и различия, зависящих от характера контекста, окружающего сравниваемые объекты (Арнхейм, 1974; Sjoberg, 1972; Tversky, 1977 и др.). Кроме того, сравнение рассматривается в единстве его процесса и результата. В рамках психологии оказывается непродуктивным исследование сравнения только с точки зрения его процесса, взятого безотносительно к его

результату, и наоборот, как это имеет место в логике и лингвистике, отчуждение результата от процесса, а также от субъекта, его осуществляющего.

С психологической точки зрения, сравнение является одной из ключевых операций, реализуемых человеком в процессе познания окружающего мира, самого себя и других людей, а также в ситуациях решения разнообразных когнитивно-коммуникативных задач.

Сравнение, являясь существенной составляющей когнитивных процессов, выступает в качестве важнейшего средства познания (Ланге, 1893 и др.). Операция установления сходства между элементами окружающего мира рассматривается многими авторами как один из центральных психологических конструктов теории познания (Medin, Goldstone, Gentner, 1993). Все «существующее познается через сравнение одних предметов и явлений с другими, сходными или различными с ними. Только сравнивая предметы и явления друг с другом, человек получает возможность правильно ориентироваться в окружающем мире, реагировать одинаково на сходное в предметах и действовать различно в зависимости от различий, какие имеются у них» (Смирнов и др., 1958, с. 249). Сравнение лежит в основе любого оценочного суждения, позволяя ограничить объем информации, необходимой для оценки того или иного объекта (Mussweiler, Ruter, Epstude, 2006). Сравнение рассматривается в качестве условия процессов субъективного измерения, эмпирического обобщения, категоризации и идентификации объектов и явлений (Абдурасулова, 1979; Батулин, 1997; Богоявленская, Менчинская, 1969; Бурштейн, 1960; Кабанова-Меллер, 1955; Ломов, 1984; Максименко, Бех, 1980; Матвеев, 1956; Рубинштейн, 1998; Северный, 1917; Rosch, Lloyd, 1978 и др.). Сравнение служит средством формирования адекватно отражающих действительность представлений, элементарных понятий, системы знаний (Ушакова, 1956). Важную роль играет операция сравнения в мнемических процессах (Зимницкий, 1893; Нудельман, 1950; Соловьев, 1940; Ушакова, 1956; Шардаков, 1955). Сравнение является одним из важных составляющих процесса познавательного развития (Namy, Gentner, 2002). Уровни развития у детей способности целостного восприятия связаны со степенью овладения способами сравнения перцептивных элементов (Полуянов, 1980; Эйдлин, 1984 и др.).

Столь же важное значение имеет сравнение, обращенное к социальным субъектам и, соответственно, называемое социальным. Межличностное сравнение, подобно сравнению объектов и символов, является ключевым элементом человеческих действий и опыта. «Сравнение себя с другими людьми, будь то произвольное или непроизвольное, является всеобъемлющим социальным феноменом» (Suls et al., 2002, с. 159). Оно оказывается «одним из самых фундаментальных, повсеместных и сильных человеческих склонностей» (Mussweiler, Ruter, Epstude, 2006). В ситуациях коммуникативного взаимодействия, а также через каналы массовой коммуникации на человека постоянно обрушивается лавина информации, касающейся триумфов и неудач, действий и стилей жизни других людей. Находясь в школе, на работе, на отдыхе, человек сталкивается с людьми, которые в более или менее явно выраженной форме демонстрируют свой успех, благосостояние, способности, личностные характеристики. Получая такого рода информацию о других людях, человек оценивает ее и соотносит с собственными особенностями (Stapel, Koomen, 2000). Такое сравнение «составляет фундаментальный аспект психологического функционирования человека» (Mussweiler, 2003a, p. 486): оно играет важную роль в формировании представлений о себе (Festinger, 1954), возникновении тех или иных эмоциональных переживаний (Higgins, 1987) при восприятии человека человеком (Higgins, Lurie, 1983) и т. д.

Сравнение играет существенную роль не только в контексте познания человеком себя и других людей, но и в контексте речевого общения, например, в ситуациях решения различного рода когнитивно-коммуникативных задач. В этом случае процедура сравнения применяется сразу в двух планах. Во-первых, как познавательное средство, используемое для вычленения необходимого элемента действительности из окружающих его объектов. Во-вторых, как коммуникативное средство, имеющее внешне-речевую форму и обеспечивающее возможность адекватной передачи другому субъективного представления о данном элементе действительности путем сравнения его с аналогичными объектами.

Таким образом, рассмотрение проблемы сравнения необходимо осуществлять с системной точки зрения, что получило отражение в предлагаемой монографии.

Первая часть книги посвящена теоретическим и эмпирическим исследованиям сравнения в контексте познания человеком

предметного мира. Рассматриваются фундаментальные когнитивные характеристики и концепции сравнения, его связь с понятием признака и процессами распознавания и категоризации. Особое внимание уделяется обсуждению методологических вопросов, имеющих отношение к разработке таких экспериментальных процедур исследования сравнения, которые обеспечивают выполнение испытуемыми задачи вербального описания сходства и различия объектов или их элементов параллельно с психофизической задачей. В этой связи рассматриваются подходы к решению проблемы адекватности использования вербальных данных в психологическом исследовании, а также предлагается системная методика анализа вербальных форм сравнения объектов. Эффективность процедур изучения сравнения, предполагающих одновременный анализ его внешне-речевых форм и психофизических характеристик, продемонстрирована с помощью конкретных исследований, осуществленных автором при исследовании восприятия зрительных изображений, музыкальных тембров и шумов.

Вторая часть книги содержит рассмотрение процессов сравнения, обращенных к социальным субъектам. Анализируются современные зарубежные концепции и методология эмпирических исследований социального сравнения, а также результаты собственных работ автора в этой области, осуществленных с использованием разнообразного методического аппарата: эксперимента, специально разработанных опросников, полуструктурированного интервью. Предлагаются результаты апробации методической схемы конструирования шкал опросника на основе вербальных данных, полученных в ситуации выполнения испытуемыми задачи на свободную вербализацию, продуцируемую в ситуации выполнения теста «Незаконченное предложение». При обсуждении результатов исследования предпочитаемых референтов социального сравнения, а также его мотивационно-целевых и аффективных аспектов анализируются возрастные особенности проявляющихся тенденций, отмеченные у дошкольников, подростков и взрослых субъектов.

Третья часть книги посвящена рассмотрению категории сравнения в контексте речевого общения. Рассматривается ряд концепций и моделей, в которых более или менее эксплицитно отражены представления о месте процедуры сравнения в коммуникативном процессе. Предлагаются результаты эмпирических исследований

автора, касающиеся сравнения как средства решения когнитивно-коммуникативных задач, возникающих в ситуации референтного общения. На основе сопоставления данных, полученных с помощью методики социометрического шкалирования и авторской методики оценки статуса индивида как референта социального сравнения в группе, показаны закономерности связи социометрического статуса с показателями статуса референта социального сравнения, идентичные для учащихся младших и старших классов.

Рассмотрение сравнения в структуре познания и общения, развитие системных представлений о взаимосвязи когнитивных, социальных и личностных составляющих феномена сравнения является логическим развитием идей Бориса Федоровича Ломова, в лаборатории которого автор начинал свою научную деятельность.

Представленный труд оказался возможным благодаря творческой атмосфере, созданной в лаборатории системных исследований психики Института психологии РАН и заинтересованной помощи ее сотрудников: К. И. Ананьевой, Н. Г. Артемцевой, А. А. Демидова, А. Ю. Васанова, Т. В. Галкиной, Т. Н. Савченко, А. Н. Харитоновой. Хочу выразить особую признательность Владимиру Александровичу Барабанщикову за участие в обсуждении замысла работы, за ценные замечания и предложения. Сердечно благодарю В. А. Кольцову и А. А. Гостева за внимательное и заинтересованное отношение к моей работе и творческую поддержку. Выражаю большую благодарность психологу прогимназии 45 О. А. Костыговой, а также учащимся Международного бакалавриата: А. Аратюняну, Ю. Гусевой, Д. Денисовой, К. Денисовой, П. Мурашевой, Н. Усаниной, В. Шнейдеру за активное участие в проведении ряда экспериментальных исследований, результаты которых включены в книгу. Выражаю искреннюю признательность моим друзьям Е. Г. Каримулиной, И. В. Лупандину и Е. С. Потаповой за всестороннюю помощь в организации эмпирических исследований. Особую роль в развитии авторского подхода к проблеме сравнения имело общение с профессором Колумбийского университета Р. М. Крауссом, работы которого послужили толчком к проведению цикла исследований референтного общения. Большое значение имело также творческое взаимодействие с руководителем лаборатории когнитивного дизайна (LDC, EDF R&D) С. Лалу, вместе с которым мы участвовали в ряде международных программ и работали над материалами, включенными в монографию. Неоценима помощь Дома наук

о человеке (MSH, Paris) и особенно М. Эмара и Ж.-Л. Лори в обеспечении возможности русско-французского сотрудничества и доступа к современным источникам информации. Хочу выразить глубокую признательность своей маме, которая освобождает меня от многих тягот практического плана, а также моим детям Ирине и Станиславу, оптимизм которых служит для меня источником сил и вдохновения в работе. Этот труд не был бы завершен без творческой, духовной и эмоциональной поддержки моего мужа и друга – Валерия Носуленко, вместе с которым на протяжении 25 лет мы уточняем основные методологические позиции и проводим разнообразные эмпирические исследования, отдельные результаты которых отражены в данной книге.

## **ЧАСТЬ I**

### **СРАВНЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОЗНАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО МИРА**

Рассмотрение сравнения в рамках психологии познания с необходимостью предполагает обсуждение как теоретических проблем, касающихся места этой процедуры в структуре познавательных процессов, так и вопросов, связанных с методологией ее исследования.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ПОЗНАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО МИРА

Обсуждение теоретических проблем сравнения как средства познавательной деятельности предполагает анализ существующих точек зрения на ряд ключевых моментов, связанных с определением места сравнения на этапах познания и с анализом роли этой процедуры в таких когнитивных процессах как распознавание, категоризация и субъективная репрезентация информации. В этой связи необходимо также рассмотрение основных когнитивных моделей сравнения, описывающих механизмы взаимодействия операций установления сходства и различия объектов.

### Категория сравнения в психологии познания

Существуют две основные позиции по поводу места процедуры сравнения на этапах познания. Одни исследователи считают сравнение универсальной операцией и необходимым условием любого вида познавательной деятельности. Другие соотносят эту операцию только с определенным уровнем познания и рассматривают ее в рамках конкретного психического процесса.

Наиболее четко, с нашей точки зрения, место сравнения в познавательной деятельности определено С. Л. Рубинштейном. «На начальных стадиях ознакомления с окружающим миром вещи познаются прежде всего путем сравнения» (Рубинштейн, 1957, с. 138). С. Л. Рубинштейн, а затем и Б. Ф. Ломов неоднократно подчеркивали, что сравнение как психическое явление выражает единство сенсорных и интеллектуальных процессов; это высший

уровень восприятия и эмпирическая основа мышления (Рубинштейн, 1957, 1958, 1959; Ломов, 1984).

По мнению Ломова, непосредственное чувственное сравнение представляет собой одно из элементарных сенсорных действий, «которое предполагает отражение не только отдельных предметов (или частей), но и их взаимоотношений. Оно состоит в выявлении как общих признаков сравниваемых объектов, так и их различий» (Ломов, 1963, с. 238). Эффективность операции сравнения зависит от пространственно-временных условий восприятия и числа предметов, находящихся в поле восприятия.

Сравнение представляет собой одну из форм проявления единства анализа и синтеза на эмпирическом уровне познания (Рубинштейн, 1957). При этом под анализом понимается «мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон...» (Рубинштейн, 1946, с. 354). «Синтезом считается всякое соотнесение, сопоставление, всякое установление связи между различными элементами. В чувственном познании, в восприятии синтез выступает в виде изменения чувственных элементов, их конфигурации, структуры, формы и той или иной их интерпретации в результате соотнесения выделенных анализом составных частей смыслового содержания» (Рубинштейн, 1958, с. 35). Процесс сравнения начинается с синтеза (соотнесения или сопоставления объектов), на основе которого осуществляется анализ, выделение общего и различного в сравниваемых объектах, ведущий, в свою очередь, к обобщению и новому синтезу (Рубинштейн, 1946, 1957, 1958).

Возникающая в процессе сравнения элементарная форма абстракции в отличие от высшей формы абстракции, представляющей собой отвлечение существенных свойств предмета или явления от несущественных, заключается в «отвлечении от одних свойств чувственно воспринимаемого предмета при выступании других» (Рубинштейн, 1957а, с. 139). Всякое сравнение затрагивает лишь некоторые стороны предметов и явлений, отвлекаясь временно и условно от других сторон (Кондаков, 1954).

Сравнение всегда производится с некоторой точки зрения, которая, в свою очередь, определяется признаками сравниваемых объектов. Следовательно, сравнение всегда связано с так называемой абстракцией признаков и всегда осуществляется этим путем. Если бы люди не могли совершать такую абстракцию, то они



могли бы иметь «только общее впечатление тождества и различия или же в лучшем случае были бы вынуждены сравнивать объекты только по одному какому-либо признаку, не переходя при этом к другим признакам» (Узнадзе, 1966, с. 56).

Результатом сравнения является элементарное эмпирическое обобщение, получаемое путем выделения в сравниваемых объектах сходства. Это так называемое локковское обобщение; оно не может привести к открытию чего-либо кроме того, что представлено непосредственно, и означает, что общее «остается в пределах эмпирической констатации» (Рубинштейн, 1957).

Сеченов, определяя сущность операции сравнения, соотносил ее с процессами мысленного сопоставления. Согласно Сеченову, «всякую мысль, какого бы порядка она ни была, можно рассматривать как сопоставление мыслимых объектов друг с другом в каком либо отношении» (Сеченов, 1952б, с. 277). Сеченов рассматривал четыре основных вида сопоставления, касающихся: двух отдельных предметов, двух различных состояний одного и того же предмета, целного предмета со своей частью, частей предметов друг с другом (Сеченов, 1952а). Сеченов отмечал, что в «простейших случаях результат сопоставления ограничивается констатированием раздельности двух объектов мысли, в других случаях из сопоставления вытекает или сходство, или различие между ними – обширная категория мыслей, содержанием которых является сравнение; в третьих случаях сопоставление дает в результате каузальную связь между объектами» (Сеченов, 1952а, с. 224). Кроме того, Сеченов говорил о трех главных категориях отношений: сходстве, сосуществовании и последовании, «соответственно тому, что в мысли объекты являются только в трех главных формах сопоставления: как члены родственных групп, или классификационных систем, как члены пространственных сочетаний и как члены преемственных рядов во времени» (Сеченов, 1952б, с. 278).

Как известно, фундаментальными блоками в процессах сравнения являются установление различия и сходства. По мнению Сеченова, «сходства и различия, находимые человеком между чувствуемыми им предметами, суть сходства и различия действительные» (Сеченов, 1952б, с. 481).

Особое место в структуре сравнения занимает установление сходства (Medin, Goldstone, Gentner, 1993). «Нет ничего более важного для мышления и языка, чем наше ощущение сходства...»

(Quine, 1969, с. 116). Сравнение по сходству подразумевает установление соответствия между элементами и целостностями. Оно может осуществляться по отдельным признакам, характеризующим сравниваемые объекты, по их функциям, а также по отношениям, связывающим объекты.

М. Валлач выделил четыре варианта определения сути категории сходства (Wallach, 1958). Первый вариант опирается, по его мнению, на представления Д. Юма о тождестве потенциального и психологического сходства понятий (Hume, 1939). Юм, отождествляя потенциальное и психологическое сходство, полагал, что если в окружающей среде присутствуют общие для объектов признаки, то они обязательно будут восприняты человеком. Из этого следует, что восприятие сходства можно непосредственно контролировать путем варьирования потенциально присутствующего в окружающей среде сходства, выражающегося в наборе общих признаков. Таким образом, воспринимаемое человеком сходство объектов определяется в терминах общих признаков объектов окружающей среды при нивелировании селективных (избирательных) возможностей человека.

Второй подход к категории сходства заключается в признании избирательных функций организма и в положении о том, что субъективное выделение общих признаков в объектах окружающей среды зависит от того, насколько общими являются реакции на объекты, обладающие этими признаками (Wallach, 1958). В рамках данного подхода психологическое сходство объектов определяется в терминах общих реакций на них. Это значит, что некоторое атрибутивное качество может присутствовать физически в сравниваемых объектах, но человек может давать неодинаковую реакцию на эти объекты и, наоборот, некоторый одинаковый объективно фиксируемый признак может отсутствовать в сравниваемых объектах, но сходство между ними будет субъективно восприниматься, т. е. не существует прямой связи между психологическим и потенциальным сходством.

Третья позиция на категорию сходства опирается на представление о нейронных следах и их близости при восприятии человеком сходных объектов (Wallach, 1958).

Четвертая позиция выражается в том, что субъективное определение сходства зависит от того классификационного правила, которое применяется при отнесении элементов к общей категории.

Такое классификационное правило содержит информацию о том, на какой основе необходимо осуществлять группировку объектов в один класс, а также о том, какие объекты не должны в него входить (Wallach, 1958).

В качестве важных особенностей процесса установления сходства отмечается его эвристический и конструктивный характер (Medin, Goldstone, Gentner, 1993): «При отсутствии конкретного знания люди используют информацию о сходстве как руководство к действию» (Medin, Goldstone, Gentner, 1993, p. 258). Информация, которая имеет значение для удовлетворения потребностей и реализации целей, может быть грубо аппроксимирована сходными эвристиками.

Рассмотрение категории сравнения в рамках психологии познания с необходимостью предполагает обращение к выделяемым исследователями видам информации, подлежащим сравнению при решении человеком когнитивных задач. Разнообразие представлений исследователей о видах информации и конкретных категориях признаков, задействованных в процессах сравнения, рассмотрено ниже.

### **Сравнение и виды информации в когнитивных процессах**

Анализируя психологические исследования познавательных процессов (прежде всего, субъективных репрезентаций, восприятия и памяти), в которых наиболее глубоко обсуждается проблема вычленения и сравнения человеком видов информации, следует отметить следующее. Такие термины как «черта» (feature), «признак» (token), «параметр» (parametre), «аспект» (aspect), «атрибут» или «свойство» (attribute) зарубежными когнитивными психологами практически повсеместно используются в качестве синонимов. При этом четкие определения этих терминов, как правило, отсутствуют. При рассмотрении концепций, касающихся видов воспринимаемой и репрезентируемой человеком информации, мы будем, прежде всего, говорить о категориях признака и черты, понимая их достаточно широко и рассматривая в качестве синонимов (см. более подробно: Беляева, Самойленко, 1985).

Необходимо отметить, что многие исследователи, работающие в рамках когнитивной психологии, опираются на определение понятия «признак», сформулированное в традиционной формальной

логике. В основе такого определения лежат два главных утверждения: 1) признак является стороной, атрибутом, качеством объекта; 2) признак содержит информацию о сходстве и различии сравниваемых предметов. Сложность трактовки признака связана с первым утверждением, которое заключается в том, что носитель признака может быть как материальным объектом окружающей действительности, так и формой его отражения (например, представлением или понятием). «Признак, принадлежащий самому предмету и, следовательно, существующий в нем независимо от нашей мысли об этом предмете, необходимо отличать от мысли о данном признаке. Мыслимый признак, или признак понятия, есть отражение в сознании признака предмета» (Асмус, 1947, с. 31).

С формально-логической точки зрения, признак соотносим с понятием «свойство», которое рассматривается как атрибут материального мира, принадлежащий объектам окружающей действительности. Существует несколько точек зрения на соотношение понятий признака и свойства. Одна из них заключается в том, что признак полностью тождественен свойству, стороне материального предмета: «Признак – это показатель, сторона предмета или явления, по которому можно узнать, определить или описать предмет или явление» (Кондаков, 1975, с. 477). Таким образом, признак понимается как атрибут материального. В других случаях понятие «свойство», принадлежащее предметам окружающей действительности, отличают от понятия «признак», принадлежащего мысли, т. е. идеальному. Как отмечает В. Ф. Асмус, «предмет имеет бесчисленное множество свойств; мысль – в каждом отдельном случае – отражает только часть этих свойств, рассматривает только те свойства, которые выделены самой мыслью и которые составляют лишь часть содержания предмета» (Асмус, 1947, с. 27). Признаком считают составной элемент субъективного представления или понятия. «Признаки есть то, чем одно представление и понятие отличается от другого» (Челпанов, 1946, с. 13). «Каждый предмет имеет ряд свойств, общих у него с другими предметами, и ряд свойств, которыми он отличается от других предметов... Мысли о всех таких свойствах... называются признаками» (Асмус, 1947, с. 31).

Второе утверждение, входящее в формально-логическое определение признака, подчеркивает связь последнего с логической операцией сравнения. При этом предполагается, что выявление

ние признаков есть фиксация сходства и различия предметов: «Признак – все то, в чем предметы, явления сходны друг с другом или в чем они отличаются друг от друга» (Кондаков, 1975, с. 477). «Познание любого предмета начинается тогда, когда мы сравниваем его с другими предметами, отличаем его от всех других и устанавливаем его сходство с родственными ему предметами» (Кондаков, 1954, с. 129). Однако, описывая признак через понятия сходства и различия, т. е. через сравнение, с точки зрения формальной логики, само понятие сравнения определяется как установление в предметах сходных и различных признаков: «Различие... заключается в том, что в сравниваемых понятиях выделяются на первое место различные признаки» (Кондаков, 1975, с. 600); аналогично определяется и сходство.

Переходя к анализу психологических направлений, так или иначе связанных с проблемой выделения и классификации признаков, сделаем следующие оговорки. Во-первых, мы не будем касаться того аспекта субъективных систем признаков, который актуален для психосемантических исследований. Анализ проблемы признака с этой точки зрения дан Е. Ю. Артемьевой (1980, 1999) и особенно полно – А. Г. Шмелевым (1983) и В. Ф. Петренко (1983, 1997). Во-вторых, мы не будем останавливаться на проблеме «ключевых признаков», разрабатываемой когнитивными психологами в рамках проблематики мышления, так как имеем возможность отослать читателя к обзору М. С. Роговина (Роговин, 1979).

В рамках когнитивной психологии черта или признак могут пониматься в узком и широком смысле. В узком смысле – это «элементарные единицы (линии, кривые, углы и т. д.), из которых состоит зрительный образ» (Palmer, 1975, р. 281). В широком смысле черты или признаки могут быть как конкретными и локальными (форма глаза), так и более глобальными и абстрактными (симметрия или привлекательность). «Мы используем черты для описания любого качества, характеристики или аспекта объектов...» (Tversky, Gati, 1982, р. 126).

Если говорить о наиболее характерных классификациях признаков, предлагаемых в исследованиях когнитивных психологов, обратимся в первую очередь к работам В. Гарнера (Garner, 1976, 1978, 1981). Подчеркивая, что психологический язык, необходимый для описания параметров объекта, еще плохо сформирован, Гарнер предложил подробную классификацию свойств, которыми

в принципе может обладать любой объект. Эта классификация опирается на представления о компонентных (component) и целостных (holistic) свойствах как основных классах признаков.

С помощью компонентных свойств можно описать объект, но описание не может быть полным и завершенным. Например, компонентными свойствами понятия «машина» будут: имеет колеса, мотор, обычные средние размеры и т. д. Компонентные свойства делятся на два подкласса: размеры (количественные свойства) и черты (качественные). Если два объекта отличаются по размерам, то говорят, что один объект имеет больший показатель по размерам, чем другой. Если два понятия различаются по чертам, то говорят, что один объект обладает данным качеством, а другой нет. При описании через размеры используется малое количество показателей, а через черты – большее.

Для сравнения двух объектов по размерам сопоставляются количественные показатели по нескольким параметрам, через представление объекта в многомерном пространстве и определение расстояния между соответствующими точками. Для сравнения по чертам выявляются общие и специфические черты двух объектов и сопоставляются наборы черт каждого; сходство любых двух объектов увеличивается с увеличением количества общих черт и уменьшением различных. Если описывают не просто набор черт, а и отношения между ними, речь идет уже не о наборе, а о сети черт.

Разделение на размеры и черты важно при решении некоторых когнитивных задач, например, задачи на выделение одного объекта из набора аналогичных, несомненно предполагающей их сравнение. Гарнер экспериментально показал, что описание черт одного объекта зависит от черт сходных с ним (так называемых альтернативных) объектов, в контексте которых он воспринимается (Garner, 1962, 1974). Он полагал, что необходимым условием описания объекта является обращение к набору его альтернативных вариантов. Если наблюдающему неизвестен полный набор релевантных объектов, то эти альтернативы выводятся им из потенциально возможных черт (реальных или гипотетических трансформаций) самого объекта.

Что касается целостных свойств, то они содержат, согласно Гарнеру, общее описание объекта (например, машина представляется в виде некоторого схематичного образа идеальной машины). Целостные свойства делятся на: а) простые целостности, восприятие

которых связано скорее с параллельной, чем с последовательной обработкой информации; б) конфигурации, отражающие отношения между частями объекта; в) шаблоны, которые можно соотнести с прототипами или «каноническими формами», предложенными У. Найссером (Neisser, 1967).

Естественно возникает вопрос о том, как отличить целостное свойство от компонентного, так как форма, например, может рассматриваться и как целостное, и как компонентное свойство. Согласно Гарнеру, этот вопрос в значительной степени может быть снят, если учитываются следующие соображения. Обычно говорят не об одном, а сразу о нескольких компонентных свойствах, каждое из которых рассматривается как отдельная единица. Целостное свойство, наоборот, одно может репрезентировать весь объект. Кроме того, отмечает Гарнер, когда такое глобальное свойство, как форма, рассматривается в качестве компонентного, оно является абстракцией по отношению к объекту, а не однозначным изоморфизмом этого объекта, как в случае, если форма выступает как целостное свойство.

Разделение признаков по критерию целостности – элементности сделано М. С. Шехтером (Шехтер, 1981), выделившим простые, объективные свойства предметов (собственно признаки) и более обобщенные, отражающие форму в целом, свойства (психологические ориентиры), а также А. В. Запорожцем и В. П. Зинченко (Запорожец, Зинченко, 1982), которые дифференцировали признаки, составляющие структурную организацию перцептивных эталонов, на три группы: 1) первичные, элементарные; 2) вторичные, сложные, обобщенные; 3) целостные, интегральные. Выделение параметра целостности – элементности в качестве базового основания дифференцирования перцептивных эталонов осуществлено также Л. А. Венгером и А. Г. Ружской (Венгер, Ружская, 1967), показавшими, что в зависимости от характера объекта восприятия и возрастных ступеней человека на первый план выдвигаются либо особенности отдельных деталей, либо специфика их соотношений.

Аналогичное разделение признаков по степени целостности – элементности, обобщенности, количественным и качественным характеристикам дано в классификации, разработанной Р. М. Грановской с соавт. (Грановская, Березная, Григорьева, 1981). В соответствии с этой классификацией на первом уровне находятся первичные признаки объекта, характеризующие отдельные участ-

ки его контура; на втором – вторичные признаки, выражающие отношения между отдельными свойствами объекта; на третьем – признаки, отражающие отношение между конфигурацией объекта и другой фигурой, которая строится мысленно. Выделяются также два типа транспозиционных признаков, несущих информацию о взаимном расположении целостных объектов в пространстве: (1) признаки, отражающие взаимное расположение в евклидовом пространстве фигур, которые находятся в поле зрения; (2) признаки, выражающие отношения сходства и различия между фигурой, находящейся в поле зрения, и образом некоторой фигуры, хранящейся в памяти.

Другая классификация видов информации, учитываемой человеком при сравнении сложного изображения со сходными изображениями, представлена в работах Дж. Лофтуса и С. Белла (Loftus, Bell, 1975). В зрительно воспринимаемых сложных объектах дифференцируются конкретные информативные признаки и общая информация, включающая данные о пространственной локализации объектов и их соотношении. Стратегия человека, решающего задачу на сравнение, включает, согласно авторам, две стадии: сначала принимается решение, какая часть изображения «способна выделить» наилучшим образом это изображение из набора сходных, а затем устанавливается ее соотношение со всеми остальными частями изображения.

Еще один способ классификации видов информации, опирающийся на априорный логико-теоретический анализ, связан с представлениями о восприятии человеком сложной информации в виде схемы. Образец такого подхода представлен в исследованиях Дж. Мандлера с соавт. (Mandler, 1979; Mandler, Stein, 1974; Mandler, Parker, 1976; Mandler, Ritchey, 1977), которые высказали предположение о том, что человек извлекает из воспринимаемого изображения информацию двух видов: поэлементную и общую. Последняя состоит из суммы кодируемых элементов и не обладает какими-либо собственными специфическими качествами. Основанием для классификации видов информации служит то, какие аспекты схемы они отражают. Мандлер выделил четыре базовых вида информации, которые заложены в схеме: (1) информация, перечисляющая представленные в схеме объекты; (2) дескриптивная информация, содержащая изобразительные детали объектов из списка перечисленных (условно: «на что похож объект»);

(3) информация о пространственной локализации объектов и связи их друг с другом; (4) пространственно-композиционная информация, определяющая области заполненного объектами и пустого пространства без характеристики качеств объектов. Два последних вида нетрадиционно относятся автором к поэлементной информации. Базовые виды информации легли в основу сформулированной Мандлером более детализированной системы видов информации, на которые опирается человек при осуществлении операции сравнения изображения с другими изображениями, являющимися его трансформациями.

Система Мандлера фактически является типологией изменений изображения, на которые реагирует человек. Изменения оказались сгруппированными следующим образом: 1) замена объекта на другой объект из иного концептуального класса; 2) замена объекта на другой объект из того же концептуального класса, отличающийся некоторыми изобразительными деталями; 3) перестановка объектов одинаковой формы и размера; 4) небольшое передвижение одного объекта в пространстве; 5) удаление, изъятие объекта из изображения; 6) добавление нового объекта; 7) изменение ориентации объекта; 8) изменение размера объекта.

Очевидно, что все выделенные Мандлером виды информации являются отражением целостных или элементных аспектов схемы. Так, например, перечисляющий и дескриптивный виды информации являются элементными признаками схемы, а информация о пространственной локализации объектов и связи их друг с другом уже дает целостную характеристику (следует отметить, однако, что сам Мандлер относит последний вид информации к разряду элементов). Концепция Мандлера о видах информации, составляющих умственную схему сложных изображений, послужила базой для создания трансформаций изображения и последующего экспериментального изучения их воспроизведения и сравнения.

Особым направлением исследования категорий видов информации, воспринимаемых человеком в предметах и явлениях окружающего мира, является использование речевых описаний наблюдаемых объектов. Основоположником этого направления можно считать Ф. С. Бартлетта (Bartlett, 1932). Бартлетт использовал процедуру исследования, опирающуюся на анализ вербального материала, продуцируемого испытуемыми, которые выполняли инструкцию описать визуально предъявляемые простые и сложные

изображения. В отличие от упомянутых выше авторов, строивших гипотетические классификации видов информации или признаков на основе логических рассуждений, Бартлетт экспериментально, по речевым описаниям испытуемых определял, что именно воспринимается человеком в изображении. Проанализировав речевые описания нескольких групп рисунков разной степени сложности, Бартлетт показал, что общий метод наблюдающего, его естественные перцептивные установки носят неаналитический характер, т. е. состоят в реагировании на целостные признаки предъявляемого объекта. При этом в любой перцептивной ситуации выделяются и детали. Они, в свою очередь, были разделены Бартлеттом на доминирующие и играющие второстепенную роль в восприятии: «... всегда есть некоторые черты перцептивной ситуации, которые преобладают над другими, т. е. на которые обращается больше внимания. Эти доминирующие детали рассматривались в качестве своего рода ядра, вокруг которого располагаются в виде кластера другие детали» (Bartlett, 1932, p. 32). Таким образом, в рамках исследовательской парадигмы, опирающейся на использование вербальных данных в качестве источников информации о воспринимаемых и сравниваемых человеком видах информации, Бартлетт выявил психологические моменты, сходные с теми, на которые сейчас опираются многие исследователи в области психологии восприятия, так или иначе затрагивающие проблематику когнитивного сравнения. Эти общие моменты заключаются главным образом в том, что в качестве основного принципа классификации признаков, подвергающихся сравнению, рассматривается степень отражения в них целостных или элементных характеристик объектов.

Рассмотренные выше представления о видах признаков объектов лежат в основе ряда концепций, касающихся процессов распознавания и категоризации, и той роли, которую играют в них процессы сравнения. Некоторые из этих концепций рассмотрены ниже.

### **Сравнение и распознавание конфигураций**

Распознавание конфигураций представляет собой «идентификацию сложных структур сенсорных стимулов» (Matlin, 1998, p. 28), которые воспринимаются как принадлежащие к определенному классу объектов.

Среди ряда моделей распознавания выделяются такие, в которых делается существенный акцент на когнитивной операции сравнения определенного набора стимулов с некоторой субъективной репрезентацией. Остановимся кратко на наиболее известных из них.

#### *Теория сопоставления с шаблоном (Template matching theory)*

Под шаблоном понимается ментальный конструкт, сравнение с которым сенсорного стимула приводит к узнаванию объекта (Solso, 1995). Такое сравнение представляет собой установление точного соответствия конфигурации сенсорной информации некоторой ментальной форме. Предполагается, что у человека в процессе накопления жизненного опыта формируется большое количество шаблонов, каждый из которых имеет определенное значение. Механизм визуальной идентификации некоторой конфигурации заключается в том, что поступающая от этой конфигурации световая энергия достигает сетчатки, преобразуется в нервную энергию, передаваемую в мозг. Если среди ментальных шаблонов обнаруживается такой, который совпадает с нервным паттерном, происходит процесс узнавания (Solso, 1995).

В настоящее время считается, что теория сопоставления с шаблоном не является адекватным объяснением процесса зрительного узнавания. Этому есть ряд причин. Во-первых, согласно этой теории, объект, хотя бы минимально отличающийся от умственного шаблона, не может быть распознан. Во-вторых, эта теория означает необходимость формирования миллионов отдельных шаблонов, каждый из которых соответствует специфическому визуальному паттерну, что считается с нейрологической точки зрения невозможным. В-третьих, теория не объясняет способность распознавать неизвестные формы и конфигурации. Однако, положительной стороной этой теории является акцент на том, что для распознавания визуальной формы необходимо сравнение с сопоставимой умственной формой, сохраняющейся в долговременной памяти (Solso, 1995).

#### *Модели сопоставления с прототипом*

Модели сопоставления с прототипом считаются более гибкими по сравнению с теориями шаблонов. Прототип – это абстрактная субъективная репрезентация набора сходных форм одной и той же

конфигурации. При восприятии стимула происходит его сравнение с абстрактным прототипом. Распознавание стимула не предполагает наличие полной его идентичности прототипу: между ними возможно существование простого сходства (Solso, 1995).

Известны две теоретические модели формирования прототипа. Согласно модели центральной тенденции, прототип представляет собой нечто среднее из набора образцов, своего рода центральную тенденцию категории. Согласно модели атрибутивной частоты, прототип – это наиболее часто встречающаяся комбинация атрибутов; это «лучший пример» набора форм. Прототип часто является уникальным в том смысле, что обладает специфической комбинацией атрибутов.

Преимуществом моделей сопоставления с прототипом является то, что они объясняют распознавание таких форм, которые различаются, например, пространственной ориентацией и фрагментарностью восприятия их частей.

#### *Модели сопоставления по отличительным признакам*

В рамках этих моделей, в частности, опирающихся на идеи Э. Гибсона (Gibson, 1969), предполагается, что в процессе распознавания некоторой конфигурации имеет место сопоставление ее признаков с некоторым набором признаков, сохраняющихся в памяти.

Одна из моделей сравнения по признакам разработана Селфриджем и названа им модель пандемониума (образно говоря «обиталища демонов») (см.: Hill, 2001). Эта модель описывает то, каким образом строится восприятие объектов на основе детектирования их простых признаков. Для описания процесса параллельной обработки признаков Селфридж использовал метафору «иерархии демонов». Так, «образные демоны» репрезентируют объект окружающего мира в виде образа. «Демоны признаков» «кричат» более или менее громко в зависимости от того, насколько их специализация в плане признаков является сходной с признаками этого образа. «Когнитивные демоны» репрезентируют комбинацию признаков, образующих целые, означенные паттерны, и «кричат» с той громкостью, которая отражает количество признаков, присутствующих в этих паттернах. «Демоны принятия решения» «слушают» разных когнитивных демонов для того, чтобы выявить, какой из них имеет самую точную комбинацию признаков, совпадающих с признаками образа.

Одно из главных положительных моментов данной модели заключается в том, что она подтверждается данными из области биологии и, в частности, работами Хьюбела и Визела о специфичности клеток сетчатки в плане реагирования на разные категории признаков. Однако, одним из главных недостатков этой модели считается то, что она не объясняет того, каким образом осуществляет влияние контекста и перцептивной установки на процесс распознавания конфигурации.

#### *Компьютерные подходы к распознаванию конфигураций*

Компьютерные подходы содержат в себе элементы модели сравнения с прототипом и модели сопоставления по отличительным признакам (Matlin, 1998). Согласно одному из таких подходов – «теории геонов» (Geon theory), человеческая система обработки информации содержит ограниченное количество простых геометрических конфигураций, которые можно обнаружить в любых сложных формах (Biederman, 1987). Геоны (или геометрические йоны) представляют собой простые трехмерные формы (например, цилиндры, сферы, кубики), общее число которых составляет 24. Аналогично буквам алфавита, они являются элементами некоторой системы, из которых образуется огромное количество более сложных форм (Solso, 1995). Геоны отличаются друг от друга комбинациями пяти инвариантных свойств граней: прямых, сходящихся, параллельных, симметричных и изогнутых. Дифференциация геонов осуществляется путем анализа формы вогнутых частей контура. Соответственно, процесс распознавания некоторой конфигурации осуществляется путем сравнения обнаруженной в ней комбинации геонов с репрезентацией объектов в памяти (Hill, 2001).

#### **Сравнение и категоризация**

Существует две основные позиции относительно роли сравнения в процессах категоризации и формирования понятий.

Первая позиция выражается в том, что в основе этих процессов лежит установление сходства. Согласно принятой точке зрения, понятия можно определить через набор признаков, соответственно, в основе категоризации лежит установление сходства по признакам. Предполагается, что все объекты, объединенные в одну категорию, имеют набор общих характеристик. При этом

сходство определяется с помощью четырех основных утверждений: (1) сходство между двумя объектами увеличивается с увеличением количества их общих признаков; (2) эти признаки интерпретируются как независимые и аддитивные; (3) признаки, определяющие сходство, имеют одинаковый уровень абстрактности; (4) эти принципы сходства являются достаточными для описания структуры понятия; предполагается, что понятие эквивалентно списку определяющих его признаков (Medin, 2004).

Однако эта точка зрения подверглась критике со стороны представителей так называемого вероятностного подхода к определению структуры категорий, который тем не менее также опирается на понимание роли установления сходства как основы категоризации и формирования понятий. Основные контраргументы сводились к тому, что в ряде случаев оказывается невозможно точно идентифицировать именно те признаки, которые являются определяющими для той или иной категории (Medin, 2004).

Согласно так называемой вероятностной точке зрения, категории имеют размытый характер и организованы вокруг кластеров коррелирующих атрибутов, которые являются типичными для категории. Размытые категории организуются в соответствии с принципом так называемого сходства семейства (Medin, 2004). Предполагается, что отнесение объекта к какой-либо категории основывается на его сходстве с резюмирующей репрезентацией этой категории (Goldstone, 1994b).

Согласно теории Рош, такой репрезентацией является прототип (Rosch, Mervis, 1975c). Соответственно, именно с ним сравнивается объект при оценивании его категориальной принадлежности: если объект обладает достаточной степенью сходства с прототипом определенной категории, то он считается принадлежащим к ней. По мнению Э. Рош, естественные категории организованы вокруг нескольких прототипов и образуют иерархии включения классов, состоящие не менее чем из трех уровней абстрактности: понятия низкого, среднего (базового) и высокого уровня; именно на базовом уровне наиболее естественно разделять мир на систему естественных семантических категорий. На этом уровне выделяется перцептивное сходство между членами одной категории и различия между разными категориями (Rosch et al., 1976). При сравнении слов и картинок первыми обрабатываются понятия базового уровня (Величковский, 2006).

В рамках так называемой экземплярной теории (или теории образцов) объект относится к определенной категории, если он похож на некоторые ее конкретные примеры (Nosofsky, 1986). Предполагается, что в процессе научения люди накапливают в памяти примеры, а новые примеры классифицируются как относящиеся к определенной категории путем «вычисления» прототипов и определения сходства между новым примером и вновь сконструированными прототипами (Medin, 2004).

Вторая позиция заключается в том, что установление сходства между объектами не может играть важной роли в процессах категоризации по нескольким причинам. Во-первых, установление сходства объектов рассматривается как слишком подвижный, интуитивный и неструктурированный процесс, его сложно считать основополагающим объяснением категоризации. Оценка степени сходства, как и различия объектов, зависит от того контекста, в котором они находятся. Сходство и различие рассматриваются как относительные процессы. По мнению Р. Арнхейма, вопрос, насколько похожи два объекта, является «бессмысленным до тех пор, пока ничего не говорится о контексте, в котором находятся эти объекты» (Арнхейм, 1974, р. 87). Во-вторых, установление сходства связывается, прежде всего, с перцептивными процессами, а не с процессом формирования абстрактных понятий.

В соответствии с этой позицией предлагается точка зрения на категории как организованные не на основе установления сходства между объектами, а на основе формирующегося теоретического знания о мире (Murphy, Medin, 1985) или же в связи с определенными целями (Barsalou, 1983). Теоретические знания, даже нечетко сформулированные, включают организованные системы знания. Соответственно, процесс классификации объекта заключается не в простом сопоставлении его признаков и признаков понятия, а в том, что объект имеет правильную объяснительную связь с имеющимися у человека теоретическими представлениями, касающимися понятия. Существует точка зрения, что возможно создание любых категорий в зависимости от тех текущих целей, которые преследуют люди. Таким образом, основная суть данной позиции заключается в том, что между суждениями о сходстве и принятием решения о категориальной принадлежности существует эмпирически подтверждаемая диссоциация (Goldstone, 1994b).

Третья, наиболее современная позиция является своего рода компромиссом между двумя первыми. Она базируется на несколько новом понимании самого процесса сходства, основные особенности которого отражены в так называемой модели контрастного сходства (contrasting similarity model). В этой модели делается акцент на следующих моментах: а) установление сходства подразумевает обращение к атрибутам и отношениям разного уровня; б) признаки не являются независимыми, они связаны разнообразными взаимоотношениями; в) признаки могут быть разного уровня абстрактности; г) понятие представляет собой нечто большее, чем список признаков (Medin, 2004). Подобное понимание сходства соотносимо с представлением о категоризации как организованной на основе теоретического знания. Кроме того, в рамках данной позиции вводится такое понятие как «психологическая сущность» (psychological essentialism) объектов. Речь идет о том, что объекты воспринимаются людьми как изначально имеющие некоторые характеристики: похожие друг на друга предметы оцениваются людьми как обладающие общими глубинными сходными признаками. Непосредственно воспринимаемые поверхностные характеристики не обязательно являются ключевыми характеристиками понятия, но как бы указывают на них. Классифицирование на основе сходства оказывается относительно эффективным для того, чтобы затем вскрыть более глубинные принципы. Именно в этом и содержится идея интеграции двух описанных выше подходов к оценке роли установления сходства в процессах категоризации.

В рамках данной позиции существует также точка зрения, что люди формируют категории еще до того, как они формулируют их теоретическую основу, т. е. сначала на основе сходства объекты объединяются в категории, а затем формулируют теоретические принципы этого объединения (Goldstone, 1994b). Кроме того, в рамках данной позиции выдвигается идея о разных типах категорий, для одних из которых сходство объектов может служить объяснительной основой, а для других – нет. Так, например, в качестве разновидностей категорий выделяются естественные категории или виды (например, собака), созданные человеком артефакты (например, самолет), *ad hoc* категории (например, вещи, которые надо в первую очередь выносить из горящего дома), абстрактные схемы (например, события, при которых добрый поступок воз-



награждается жестоким). Целостная оценка сходства объектов, опирающаяся на перцептивный уровень обработки информации и процесс интегрирования нескольких типов информации, может явиться основой для формирования некоторых типов категорий. Так, параметр сходства является адекватным для формирования естественных категорий и некоторых артефактов, но бесполезным для абстрактных схем (Goldstone, 1994b).

Таким образом, если говорить о наиболее современной позиции относительно места сравнения в процессах категоризации, то она заключается в том, что информация о сходстве несомненно играет в них важную роль, но не является достаточным основанием для создания любых категорий. Более общие представления о том, каковы механизмы идентификации и субъективного оценивания человеком величины сходства объектов окружающего мира, сформулированы в ряде когнитивных моделей сравнения, представленных ниже.

### Когнитивные модели и концепции сравнения

Изучение соотношения когнитивных операций выделения человеком сходства и различия объектов реализуется в основном через создание отражающих это соотношение логических моделей и последующую проверку их в психологическом эксперименте.

Существует два основных когнитивных направления анализа воспринимаемого человеком сходства и различия объектов. Одно из них представлено так называемыми геометрическими моделями, которые строятся в рамках многомерного шкалирования. В этих моделях объекты представляются точками в некотором координатном пространстве таким образом, что воспринимаемому различию между объектами соответствует метрическое расстояние между соответствующими точками (см., например: Shepard, 1974). Согласно А. Тверскому, геометрическая репрезентация близости объектов выполняет две функции: а) обеспечивает метод описания, суммирования и демонстрирования результатов, касающихся близости объектов; б) является психологической моделью, отражающей умственные представления и перцептивное сходство (Tversky, Gati, 1982).

Однако существует и другая позиция, утверждающая, что метрические репрезентации являются подходящими только для огра-

ниченного класса объектов (например, цветов). Более адекватным считается репрезентация сложных объектов (например, человеческих лиц) через набор черт или признаков, а не в терминах нескольких количественных измерений. В рамках данной позиции разработан ряд моделей.

#### *Модель сравнения по сходным признакам*

Согласно предложенной А. Тверским (Tversky, 1977; Tversky, Gati, 1978, 1982) логической «модели контраста», сходство объектов понимается как наличие у них общих свойств или признаков. Сходство объекта  $a$  (имеющего набор черт  $A$ ) и объекта  $b$  (имеющего набор черт  $B$ ) представляет собой функцию  $U(a, b)$  от общих и различных черт  $a$  и  $b$ , т. е. функцию от трех аргументов:  $A+B$  (черты, имеющиеся как у  $a$ , так и у  $b$ );  $A-B$  (черты  $a$ , отсутствующие у  $b$ ) и  $B-A$  (черты  $b$ , отсутствующие у  $a$ ). Проверка данной логической модели осуществлялась в экспериментах, показывающих многомерную корреляцию между субъективной оценкой сходства объектов, с одной стороны, и количеством общих и различных признаков между ними, с другой (Tversky, 1977). В рамках данной модели анализировалась связь между субъективной оценкой сходства и различия и был выделен так называемый феномен асимметрии сходства.

В противовес представлениям ряда философов и психологов о сходстве как о главном примере симметричности Тверской сформулировал одну из первых когнитивных моделей сравнения по сходным признакам (model of similarity comparison), которая описывает феномен асимметрии сходства (Tversky, 1977). Он рассматривал суждение о сходстве как имеющее форму « $a$  похоже на  $b$ », где  $a$  – подлежащее (субъект);  $b$  – референт. Согласно Тверскому, суждение « $a$  похоже на  $b$ » не эквивалентно суждению « $b$  похоже на  $a$ ». Асимметрия в суждениях, выражающих степень сходства двух объектов, определяется тем, который из этих объектов является субъектом (что сравнивается), а который референтом (с чем сравнивается) сравнения.

Согласно Тверскому, определение степени сходства осуществляется путем наложения признаков субъекта сравнения на признаки референта. В этом случае преобладает обращение к признакам субъекта сравнения, а признаки референта рассматриваются в той степени, в которой они встречаются у субъекта сравнения.

Из этого вытекает предположение о том, что если у субъекта сравнения больше специфичных признаков, чем у референта, то данный субъект и референт будут оцениваться как менее сходные, чем в том случае, когда у референта сравнения больше специфичных признаков, чем у субъекта. Таким образом, основной акцент в данной модели делается на проведении структурного различия между субъектом и референтом сравнения. Соответственно сопоставление осуществляется через наложение отдельных признаков. Уникальные признаки субъекта сравнения оказывают преобладающее влияние на исход сравнения. При этом признаки, характеризующие объект, могут быть как конкретными и локальными (например, форма глаз), так и более целостными и абстрактными (например, привлекательность). Соответственно, один и тот же объект может быть охарактеризован через различные наборы признаков. Согласно Тверскому, имеющееся у человека общее представление об определенном объекте (например, стране) в целом очень богато по содержанию и включает не только внешние признаки, но и его функции, отношения с другими объектами и т. д. Имея задачу субъективной оценки сходства, человек выделяет из своего целостного представления об объекте некоторый ограниченный набор признаков, на основе которых он принимает решение.

Феномен асимметрии имеет два аспекта. С одной стороны, при формулировании вербального высказывания о сходстве двух объектов в качестве субъекта и референта выбираются определенные объекты (например, мы говорим «сын похож на отца», а не «отец похож на сына»). С другой стороны, величина субъективно воспринимаемого сходства между двумя объектами зависит от того, какой из них будет занимать место субъекта (что сравнивается), а какой место референта (с чем сравнивается) в высказывании типа «а похоже на б».

Наличие феномена асимметрии сходства продемонстрировано Э. Рош в рамках ее когнитивной теории прототипов. Она показала, что объекты, представляющие собой примеры той или иной категории, оцениваются как более сходные с прототипом этой категории, чем наоборот (Rosch, 1975a,b). Сам Тверской исследовал этот феномен с помощью методических приемов, требующих от испытуемых субъективной оценки сходства пар стимульных объектов (Gati, Tversky, 1982; Glass et al., 1979; Tversky, 1977 и др.),

и получил подтверждение разработанной им модели на материале сравнения стран, геометрических фигур и т. д.

В наиболее часто цитируемом исследовании его участникам предлагались пары названий стран, одна из которых, согласно предварительному опросу, была более значимой в мировом плане (например, СССР), чем другая (например, Польша) (Tversky, 1977).

Феномен асимметрии проявился в исследовании в двух аспектах. Во-первых, при наличии инструкции выбрать, какое из двух высказываний более предпочтительно: «Страна а похожа на страну б» или «Страна б похожа на а». выявлены предпочтения в использовании таких фраз, в которых субъектом являлась менее известная страна, а референтом – более известная. Таким образом, была продемонстрирована асимметрия в выборе вербальных суждений о сходстве. Во-вторых, продемонстрирована асимметрия в непосредственных субъективных оценках степени сходства стран. Показано, что при наличии инструкции оценить, насколько менее значимая страна похожа на более значимую, субъективно воспринимаемая степень сходства была выше, чем при инструкции оценить, насколько более значимая страна похожа на менее значимую. Степень воспринимаемого сходства оказалась меньше в том случае, когда более значимую страну сравнивали со второстепенной, а не наоборот.

Необходимо подчеркнуть, что, согласно Тверскому, исходным толчком появления данного феномена явилось небольшое изменение в языковой формулировке, относящейся к сходству объектов, которое, в свою очередь, привело к смещению внимания от одного объекта к другому и последующему изменению величины воспринимаемого сходства между ними. При этом стоит отметить, что влияние формы языковой формулировки на величину субъективно оцениваемого сходства объектов было продемонстрировано Тверским применительно к англоязычной выборке. Возникает вопрос, будут ли проявляться данные закономерности при предъявлении аналогичных формулировок на других языках, в частности, на русском. Другими словами, будет ли носить универсальный характер феномен асимметрии сходства. Для ответа на этот вопрос мы провели исследование, аналогичное классическому эксперименту Тверского (Tversky, 1977). В рамках этого исследования был специально подобран стимульный материал, а в качестве участников выступили русскоязычные юноши и девушки (Самойленко, Денисова, Шнейдер, 2009).

### Исследование по оценке универсальности феномена асимметрии сходства

Перед началом эксперимента, в соответствии с дизайном Тверского, мы провели два предварительных теста, цель которых состояла в том, чтобы подтвердить правомерность использования в основном эксперименте подобранных нами пар названий стран, в каждой из которых одна была более значимой в мировом плане, чем другая. В первом из предварительных тестов участвовало 69 юношей и девушек (средний возраст – 16 лет), не принимавших участие в основном эксперименте. Им предлагалось отметить в каждой из 21 пар стран ту, которая, с их точки зрения, является более значимой. Процент случаев совпадения отмеченной испытуемыми в качестве более значимой страны с предполагаемой нами оказался достаточно высоким и варьировал для каждой пары стран от 75% до 88%. Во втором предварительном тесте 69 юношам и девушкам (средний возраст – 16 лет), также не принимавшим участие в основном эксперименте, предлагались выбрать для каждой из 21 пар стран то высказывание, которое больше нравилось («страна  $p$  похожа на страну  $q$ » или «страна  $q$  похожа на страну  $p$ ). Процент случаев совпадения предпочитаемого испытуемыми высказывания с предполагаемым нами оказался достаточно высоким и варьировал для каждой пары стран от 75% до 90%. Таким образом, на материале русского языка мы получили экспериментально подтвержденное основание для использования в основном эксперименте стимульных пар, в каждой из которых одна из стран была более значимой в мировом плане.

В основном эксперименте участвовали две группы по 55 человек с примерно одинаковым соотношением юношей и девушек (средний возраст – 16 лет). Участникам предъявлялись 21 пара названий стран, в каждой из которых одна страна была более значимой, чем другая. От участников требовалось оценить по 20-балльной шкале степень сходства между странами. В первой группе необходимо было оценить, насколько менее значимая страна похожа на более значимую ( $q-p$ ), во второй группе – насколько более значимая страна похожа на менее значимую ( $p-q$ ).

В исследовании были выявлены значимые различия средних значений субъективного сходства по совокупности всех пар между ситуациями сравнения менее значимой страны с более значимой ( $q-p$ ) и более значимой с менее значимой ( $p-q$ ) (при  $P = < 0,001$ , при-

менялся  $t$ -критерий). Однако, как показано на рисунке 1, степень выраженности феномена оказалась не одинаковой для разных пар стран. Для половины стимульных пар феномен асимметрии сходства проявился только в виде тенденции. Отсутствие статистически подтвержденной выраженности данного феномена для некоторых пар нельзя объяснить исключительно тем, что в них были неточно исходно подобраны более и менее ведущие страны. В отношении этих пар процент случаев совпадения отмеченной испытуемыми в предварительном тесте в качестве более значимой страны с предполагаемой нами не оказался в целом более низким по сравнению с теми парами, для которых наблюдались значимые различия. В качестве возможного объяснения можно высказать предположение о том, что фактором, влияющим на уровень выраженности феномена асимметрии сходства, является использование при сравнении разных стран различных критериев сравнения, например, относящихся к целостным характеристикам или отдельным параметрам.

Таким образом, оказалось возможным продемонстрировать на русскоязычной выборке ряд закономерностей, совпавших с теми,

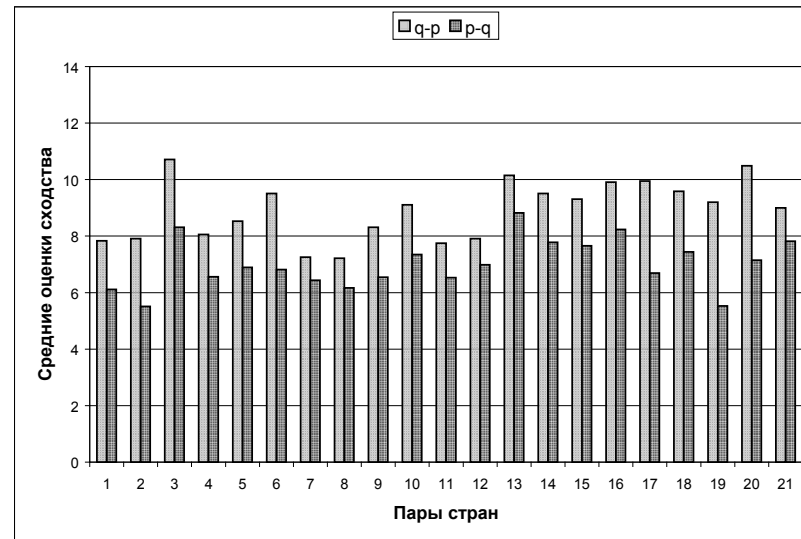


Рис. 1. Зависимость проявления тенденции асимметрии сходства от типа пар стран

которые отмечены Тверским применительно к англоязычным испытуемым. Показано, что небольшое изменение в формулировке на русском языке, относящейся к сходству объектов, изменяет величину воспринимаемого сходства между ними, т. е. приводит к возникновению феномена асимметрии сходства. Однако в наших исследованиях данный феномен не имел универсального характера.

Несмотря на приведенные выше эмпирические результаты, модель сравнения по сходным признакам подвергалась критическим оценкам. Так, например, существует точка зрения, что не сходство определяется сравниваемыми признаками, а сам набор признаков зависит от предшествующих процессов сравнения по сходству (Shannon, 1988). Утверждается, что выбор и спецификация признаков, используемых для определения сходства, зависит от контекста, который, в свою очередь, не является жестко фиксированным. Исходя из того, что количество контекстов может быть неограниченным, набор сравниваемых признаков также варьирует. Конкретные признаки определяются на основе предварительно полученного знания и оценки контекста, в свою очередь, основанной на выделении более существенных признаков. Таким образом, в качестве альтернативы предлагается идея диалектического процесса сравнения, в котором оценка конкретных признаков сочетается с целостной оценкой сходства. Оценка контекста способствует более четкому определению конкретных признаков, последующее уточнение которых позволяет выносить суждения о сходстве и различии (Shannon, 1988).

Другим подходом к объяснению процессов сравнения является теория структурного взаимоотображения, касающаяся механизмов сопоставления субъективных репрезентаций. Основные положения этой наиболее современной зарубежной теории сравнения представлены ниже.

#### *Теория сравнения как структурного взаимоотображения*

Согласно теории сравнения как структурного взаимоотображения (Structure-mapping theory of comparison), процесс сравнения представляет собой рядоположение (alignment) или взаимное отображение двух умственных репрезентаций, направленное на нахождение максимального структурно постоянного совпадения между ними (Gentner, Markman, 1994, 1997; Markman, Gentner, 1996,

1997). Предполагается, что репрезентации состоят из объектов (или целостностей), дескрипторов (или атрибутов) объектов, функций и отношений между элементами репрезентаций.

В соответствии с теорией структурного отображения, предполагается, что сравнение, в основе которого лежит установление сходства, включает механизм, подобный тому, который имеет место при установлении аналогий (Gentner, Markman, 1997; Medin, Goldstone, Gentner, 1993). Определяющей характеристикой аналогии является то, что в ее основе лежит соотнесение реляционных структур. Такое соотнесение должно удовлетворять трем условиям.

Во-первых, оно должно быть структурно согласующимся. Это значит, что процесс соотнесения структур направлен на поиск максимально согласующихся образований, т. е. таких, которые удовлетворяют двум требованиям. Первое требование касается наличия параллельной связанности (parallel connectivity), т. е. наличия в соотносимых структурах соответствующих аргументов. Второе требование сводится к тому, что взаимное наложение образований элементов должно осуществляться по принципу «один к одному» (one-to-one mapping), т. е. каждый элемент в одной репрезентации должен соотноситься не больше, чем с одним элементом другой репрезентации.

Во-вторых, аналогия основывается на фокусировании внимания на отношении (Gentner, Markman, 1997), т. е. предполагает обязательное наличие общих отношений, но не требует наличия общих характеристик объектов.

В-третьих, аналогия обладает систематичностью: аналогии подразумевают совпадение связанных систем отношений.

Подобие сравнения с аналогией заключается в том, что в основе обоих лежит рядоположение структур отношений. Так же как и аналогия, сравнение предполагает наличие параллельной связанности соответствующих аргументов соотносимых структур, а также взаимное наложение элементов структур по принципу «один к одному».

Отличие аналогии от сравнения заключается в том, что первая основана на общности только структурных характеристик, а второе – еще и на общих признаках объектов (сравнение, в свою очередь, отличается от метафоры тем, что последняя основывается на сходстве только атрибутов объектов) (Gentner, Markman, 1997). Таким образом, сравнение сложных структур включает сопостав-

ление признаков и установление того, какие признаки и объекты играют одну и ту же роль в некоторой родственной системе (Markman, Gentner, 1996).

Согласно авторам теории структурного взаимоотображения, для того чтобы сравнить два объекта, человеку необходимо сначала установить между ними общую основу. Соответственно, человек первоначально обращает внимание на существующее между объектами сходство (Gentner, Markman, 1994, 1997). При этом сравнение носит селективный характер: сравнение приводит к фокусированию внимания только на некоторых общих характеристиках систем. Центральным фактором, определяющим те общие характеристики, которые будут приняты во внимание при сравнении, выступает параметр системности: наличие связей более высокого уровня между отношениями менее высокого уровня.

Важным моментом данной теории является выделение двух разных типов отличительных характеристик или особенностей сравниваемых структур: сопоставимых и несопоставимых. Под сопоставимыми (или рядоположенными) отличительными особенностями понимаются неидентичные элементы, между которыми установлено некоторое соответствие. Под несопоставимыми (или нерядоположенными) отличиями понимаются такие, которые не соотносимы друг с другом. Разграничение отличий на сопоставимые и несопоставимые оказывается возможным в результате процесса сравнения. Сопоставимые отличия выявляются в том случае, когда устанавливается соответствие между неидентичными элементами (благодаря тому, что они играют одну и ту же роль в совпадающей родственной структуре). Несопоставимые отличия – это те, которые не связаны с общими характеристиками, или же связаны, но по-разному. Несопоставимыми отличиями могут быть различные элементы, выполняющие разные функции или не имеющие фиксированных функций из-за того, что они не связаны с общей структурой. Другими словами, это такие элементы одной структуры, у которых нет соответствия в другой структуре. Так, например, в одном из исследований, где от испытуемых требовалось перечислить различия между картинками, примером сопоставимого различия было утверждение «На одной картинке есть ваза, а на другой – ангелочек». Примером несопоставимого различия являлось утверждение, в котором отмечалось наличие некоторого элемента на одной картинке и его отсутствие

на другой картинке (либо этот элемент вообще не упоминался применительно ко второй картинке), например, «На одной картинке есть поезд, а на другой – нет» (Markman, Gentner, 1996).

В исследованиях авторов данной теории показано, что на общие характеристики обращается больше внимания, чем на отличия, а на сопоставимые отличия – больше внимания (так как они связаны с общими характеристиками), чем на несопоставимые. Это позволяет когнитивной системе отфильтровывать информацию из окружающей среды и осуществлять обработку той информации, которая скорее всего будет полезна для анализа разнообразного опыта. Процесс сравнения запускает механизм акцентирования общих характеристик и сопоставимых отличий (т. е. таких отличительных особенностей, которые связаны с общими характеристиками) при нивелировании несопоставимых отличий. Установление сходства способствует вычленению различий в общей структуре между объектами: ряд экспериментов показал, что люди легче обнаруживают различия в сходных, чем в различных парах объектов. При перечислении отличий между очень различающимися объектами люди указывают только на самые очевидные характеристики: их функции, составные части, категории их принадлежности и т. д.). Набор перечисляемых отличий между сходными объектами оказывается намного шире.

По мнению авторов данной теории (Markman, Gentner, 1996), ее отдельные положения отличаются от тех, которые составляют основу модели сравнения по признакам, опирающейся на дифференциацию только двух категорий независимых признаков: отличающихся и сходных (см.: Tversky, 1977). Согласно теории структурного отображения, установление различий возможно только после того, как установлено общее. Вводятся несколько основных утверждений относительно соотношения общих и отличных характеристик при установлении сходства.

Во-первых, утверждается, что между общими характеристиками и соотносимыми различиями должно существовать некоторое числовое соотношение: пары объектов, имеющие много общего, должны иметь много соотносимых отличий и наоборот. Так, например, было показано, что испытуемые при инструкции перечислить общие и отличные особенности слов или картинок, предъявляемых парами и имеющих разную степень сходства между собой, перечисляли много соотносимых различий и общих особенностей

при предъявлении сходных слов и мало соотносимых различий и общих особенностей при предъявлении непохожих слов (Markman, Gentner, 1996).

Во-вторых, предполагается, что соотносимые отличия должны быть концептуально связаны с определяющими их общими характеристиками. На материале сравнения рисунков было показано, что отмечаемые соотносимые отличия часто были связаны с общими характеристиками.

В-третьих, в процессе сравнения объектов люди склонны обращать внимание скорее на их соотносимые, чем на несоотносимые, отличия. Структурное соотношение является, по мнению авторов данной теории, общим механизмом сравнения, имплицитные и эксплицитные формы которого представляют, в свою очередь, центральную часть многих когнитивных процессов.

Таким образом, основные теоретические позиции, разработанные в рамках когнитивной психологии относительно механизмов процесса сравнения объектов окружающего мира, отражены в модели сравнения по сходным признакам, описывающей феномен асимметрии сходства, а также в теории сравнения как структурного взаимоотображения субъективных репрезентаций, имеющей ряд общих моментов с концепциями аналогии и метафоры.

Если говорить о методологии изучения сравнения, разрабатываемой в рамках когнитивной психологии, то преобладающим методом исследования является эксперимент, в рамках которого используются разнообразные методические процедуры, краткий обзор которых представлен ниже.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ ИЗУЧЕНИЯ СРАВНЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЗНАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО МИРА

Основная особенность исследований сравнения в контексте познавательных процессов заключается в том, что они базируются в большинстве случаев на применении метода эксперимента, предполагающего наличие контролируемых экспериментатором независимой и зависимой переменных. Это соответствует методологической направленности когнитивной психологии в целом, которая делает акцент на выявлении и статистической проверке четких причинно-следственных закономерностей. Однако наряду с классическим экспериментом субъективно воспринимаемое сходство и различие объектов изучается с помощью таких процедур, которые не встраиваются в жесткую экспериментальную парадигму, но которые также позволяют выделять характеристики процессов сравнения (например, процедура группировки сходных объектов на классы). Другая особенность исследования сравнения в контексте познания предметного мира состоит в достаточно широком использовании таких методических приемов, которые предполагают получение от испытуемых прямых вербальных суждений о сходстве и различии объектов. Такие процедуры используются в достаточно разных исследовательских парадигмах.

Исходя из известных исследований сравнения нам представляется адекватным условно разделить используемые в них методические процедуры на две основные группы: одна из них представлена невербальными процедурами исследования сравнения, не требующими от испытуемых порождения высказываний о сходстве или различии объектов, другая связана с получением информации вербального плана.

В рамках данной работы мы намеренно делаем акцент на второй из указанных групп методических процедур, так как она, во-первых, наименее подробно освещалась в психологической литературе, а во-вторых, имеет непосредственное отношение к нашим собственным исследованиям сравнения в процессах восприятия, о которых речь пойдет ниже.

### **Невербальные процедуры исследования сравнения**

Среди так называемых невербальных процедур исследования сравнения стоит отметить методики субъективного шкалирования и семантического радикала, а также процедуры измерения среднего времени, оценки смещений и классификацию.

#### *Методики субъективного шкалирования*

Эти методики широко используются в психофизике и психосемантике для измерения величины воспринимаемого сходства или различия объектов. Они представляют собой прямой способ получения информации о сходстве и различии. Испытуемым предлагается оценить сходство или различие предъявляемых парами объектов с помощью шкал, имеющих определенное количество градаций.

Данные, полученные с помощью субъективного шкалирования, подвергаются процедурам математической обработки, наиболее типичной из которых является многомерное шкалирование. Оно позволяет строить геометрические модели представления сравниваемых объектов как точек в некотором семантическом пространстве, метрическое расстояние между которыми отражает сходство и различие объектов (Гусев, Измайлов, Михалевская, 1987; Rips, Shoben, Smith, 1973). Геометрическое представление близости объектов выполняет две функции: (1) обеспечивает приемлемый метод для описания, суммирования и демонстрации результатов о степени близости объектов; (2) предлагает психологическую модель умственных представлений и перцептивного сходства.

Таким образом, большинство способов анализа сходства и различия в рамках многомерного шкалирования основывается на том, что объекты могут быть адекватно репрезентированы как точки в некотором координатном пространстве и что различие является

метрической функцией расстояния. Предполагается, что сходство является симметричным отношением, означающим, что объект *A* сходен с объектом *B* так же, как *B* с *A*. Согласно Петренко, семантическое пространство является метаязыком, позволяющим «выносить суждения о сходстве и различии значений путем вычисления расстояния между соответствующими значениям координатными точками в пространстве» (Петренко, 1997, с. 79).

Кроме многомерного шкалирования, возможно также использование процедур факторного и кластерного анализа. Так, например, в исследовании В. Ф. Петренко, посвященном анализу сходства ряда человеческих поступков, использовались две процедуры субъективного шкалирования. Осуществляя прямое шкалирование, испытуемые оценивали степень сходства каждого поступка с каждым другим по пятибалльной шкале. При косвенном шкалировании они оценивали по пятибалльной шкале возможность того, насколько каждый из предложенных мотивов может быть основанием того или иного поступка (Петренко, 1997). Таким образом, в этом случае мерой сходства поступков выступало сходство в приписывании им мотивов. В результате было продемонстрировано сходство факторных структур, построенных обеими процедурами, и показано, что в основе субъективного сходства поступков лежит их мотивационный аспект.

Предполагается, что в основе сложных сравнительных суждений человека лежит система из нескольких субъективных шкал, которая и формирует субъективное пространство. При сравнении объектов, предъявляющихся в парах, испытуемые ориентируются на различия между объектами по каждой из предлагаемых им субъективных шкал и итоговая оценка различия есть величина, производная от различий по шкале. Когда люди оценивают общее сходство сложных объектов, они используют сложную шкалу, состоящую из системы простых шкал (Гусев, Измайлов, Михалевская, 1987).

#### *Метод семантического радикала Лурии и Виноградовой*

Метод семантического радикала основан на использовании переноса условно-рефлекторной реакции с одного объекта на другой в качестве критерия семантического сходства объектов. В соответствии с классическим вариантом этой процедуры (Лурия, Виноградова, 1971) на предварительном этапе предъявление понятий

узкого семантического класса сопровождается ударом электротока. С помощью плетизмографической записи оборонительной реакции, продуцируемой испытуемыми в ответ на семантически связанные понятия, выявляется семантическое сходство понятий и строится семантическое поле объектов, связанных с исследуемым понятием. По силе реакции выделяется центр и периферия этого семантического поля. Данная процедура позволяет исследовать восприятие семантического сходства как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне (Петренко, 1997).

#### *Процедура измерения среднего времени*

В соответствии с этой процедурой для оценки сходства объектов производится измерение времени, необходимого испытуемым для того, чтобы вынести решение о том, различаются ли объекты между собой. Предполагается, что чем больше времени требуется для вынесения такого решения, тем больше сходство между объектами (Podgorny, Garner, 1979).

#### *Процедура оценки смешений*

Степень сходства оценивается через подсчет количества ошибок (смешений), которые делают испытуемые при решении задачи на идентификацию объектов. Согласно данной процедуре, некоторый объект предъявляется на очень короткое время, а испытуемые должны идентифицировать его. В тех случаях, когда объект ошибочно идентифицируется как некоторый другой, можно говорить о наличии сходства между ними (Townsend, 1971). Предполагается, что при увеличении сходства между объектами увеличивается вероятность такого смешения. Таким образом, операциональное определение сходства основано на частоте смешений.

#### *Процедура классификации*

Еще одной процедурой оценки сходства объектов является классификация или сортировка, рассматриваемая рядом авторов в качестве операциональной экспликации понятия сходства (например: Фрумкина, 1984; Невская, Леушина, Павловская, 1982; Miller, 1971 и др.). Сходными считаются объекты, отнесенные в один и тот же класс, несходными – в разные классы. Суть этой процедуры состоит в том, что испытуемым предлагается разбить определенное количество объектов на непересекающиеся классы.

Предполагается, что частота помещения объектов в одну и ту же группу пропорциональна степени их сходства. Максимально сходными элементами считаются те, которые были помещены всеми испытуемыми в один и тот же класс, а максимально несходными – те, которые никто не поместил в один и тот же класс. Процедура классификации позволяет оценивать сходство между большим количеством объектов и имеет несколько вариантов.

Наиболее часто используемый вариант представляет собой свободную классификацию (известны также варианты классификации по заданным признакам или разбиение группы объектов на определенное число классов). В этом случае количество классов может быть любым и содержать любое число объектов, т. е. можно каждый объект считать отдельным классом или не дробить вообще объекты на классы. Такая процедура предполагает, что объекты могут быть сгруппированы в сходные классы на любых основаниях, исходя из субъективных представлений о сходстве этих объектов между собой. В инструкции не детализируется, какие признаки объектов являются существенными при отнесении объектов в классы (Фрумкина, 1984). Процедура свободной классификации позволяет анализировать количественные (например, число сформированных классов) и качественные (например, стратегии распределения объектов на классы) характеристики процессов субъективного сравнения объектов. Так, например, на материале классификации цветовых терминов были выявлены две основные стратегии классификации и, соответственно, процесса сравнения объектов (Фрумкина, 1984). Одна из них заключалась в первоначальном просмотривании всех объектов и отборе тех, которые попадут в разные классы; затем просмотриваются все оставшиеся объекты и присоединяются к тем отобраным ранее «базовым», на которые они максимально похожи. В этом случае исходным критерием для классификации каждого объекта является субъективная оценка его отличия от всех остальных объектов. Другая стратегия заключается в том, что среди всей совокупности объектов ищутся пары или группы объектов, максимально похожие друг на друга до тех пор, пока не будет получено достаточное количество классов. В этом случае главным критерием классификации является субъективно оцениваемое сходство объектов (Фрумкина, 1984).

Кроме классического варианта процедуры классификации или сортировки, существует методика оценки сходства объек-



тов через анализ их пространственного расположения испытуемыми на экране (Goldstone, 1994a). Испытуемым предлагаются на компьютере наборы объектов, пространственно расположенных в случайном порядке (например, разные варианты написания какой-либо буквы). Испытуемые должны расположить с помощью компьютерной мышки объекты на экране так, чтобы расстояние между последними в пространстве было пропорционально степени их различия. Экспериментатор оценивает сходство между объектами через расстояние между ними на экране, измеряемое в сантиметрах или пикселях. При сравнении результатов, полученных с помощью данной процедуры и традиционных процедур оценки сходства, были получены сходные результаты.

### **Вербальные процедуры исследования сравнения**

Методические процедуры, предполагающие получение информации вербального плана для выявления субъективно воспринимаемого сходства и различия объектов предметного мира, используются в психосемантических исследованиях, в рамках когнитивной психологии, а также при исследовании познавательных процессов в рамках возрастной и педагогической психологии. В наиболее общем плане эти процедуры можно разделить на три группы в зависимости от того, какая инструкция на вербализацию в них содержится: (1) процедура ассоциативного эксперимента, (2) вербализация признаков объектов или (3) описание сходства и различия объектов.

#### *Процедура ассоциативного эксперимента*

Процедура ассоциативного эксперимента заключается в том, что испытуемые должны давать в ответ на слова-стимулы первые приходящие им на ум ассоциации, которые могут быть либо свободными, либо ограниченными по инструкции рамками некоторого грамматического класса (Петренко, 1997). На основе продуцированных испытуемыми ассоциаций строится таблица частотного распределения слов-реакций на каждое слово-стимул. Мерой семантической близости пары слов считается степень совпадения распределения ответов, т. е. степень сходства данных на них ассоциаций.

#### *Процедура вербализации признаков объектов*

Процедура вербализации признаков по определению заключается в перечислении в свободной форме свойств и характеристик объектов. Если говорить о когнитивной психологии, то примером работы, в которой анализируются вербализованные признаки объектов с последующим соотношением их с субъективными оценками сходства и различия объектов служит одно из исследований Тверского (Tversky, 1977). В этом исследовании показана связь между величиной субъективной оценки сходства объектов и количеством их вербализованных признаков. Двум группам испытуемых предъявлялись пары стимульных объектов. Одна группа давала субъективные оценки парного сходства объектов, а другая составляла списки характерных для них признаков. Для каждой пары стимулов подсчитывалось количество пересекающихся и непересекающихся признаков. Была обнаружена корреляция между средней субъективной оценкой сходства стимулов в той или иной паре и количеством общих для них признаков. Таким образом, было показано, что по набору продуцированных испытуемыми признаков возможно предсказание степени воспринимаемого сходства объектов.

Другой пример когнитивного исследования, опирающегося на информацию вербального плана при ее соотношении с невербальными данными относительно сравнения, представлен в работах, выполненных в рамках концепции сравнения как структурного взаимоотношения (Markman, Gentner, 1996, 1997; Gentner, Markman, 1994, 1997). Так, например, в одном из исследований (Markman, Gentner, 1993a) были сконструированы 40 пар слов, из которых 20 пар содержали подобные слова, а 20-различные. От испытуемых требовалось решить две задачи: (1) в течение 1 минуты перечислить либо все подобные, либо все различные особенности слов, предъявленных в парах; (2) оценить сходство между этими же словами по 9-балльной шкале. Таким образом, в качестве двух зависимых переменных выступали, во-первых, субъективные оценки сходства, а во-вторых, вербальные обозначения сходства и различия, которые, в свою очередь, дифференцировались на три категории: сходные характеристики, отличительные сопоставимые характеристики и отличительные несопоставимые характеристики. Кодирование характеристик осуществлялось следующим образом. Одной вербальной характеристикой сходства считалась такая

общая для двух слов характеристика, которая содержалась в высказывании типа «*Оба предмета (например, полицейская машина и скорая помощь) имеют X (например, сирену)*» или «*Оба предмета не имеют X*». При этом не учитывались те высказывания, в которых устанавливались ассоциации между сравниваемыми объектами. К отличительным сопоставимым характеристикам относились эксплицитные или имплицитные упоминания существования отличия по некоторому параметру. Например, «*полицейская машина – легковая машина, а скорая помощь – фургон*» или «*полицейская машина и скорая помощь – это разные виды транспортных средств*». Все другие типы высказываний, содержащих описания различий, и, в частности, такие, в которых отмечалось наличие определенной особенности в одном объекте и отрицалось или вообще не упоминалось ее присутствие в другом объекте (например, «*в полицейской машине есть оружие, а в скорой помощи – нет*») рассматривались как содержащие отличительные несопоставимые характеристики. Согласно результатам исследования, для пар подобных слов было получено значимо большее количество сходных и отличительных сопоставимых характеристик и меньшее количество отличительных несопоставимых характеристик, чем для пар различных слов. Кроме того, были получены положительные корреляции между количеством сходных и отличительных сопоставимых характеристик и отрицательные корреляции между количеством сходных и отличительных несопоставимых характеристик.

В более позднем исследовании (Markman, Gentner, 1996) на основе предварительно проведенной процедуры субъективного шкалирования были сконструированы пары сложных картинок, часть которых обладала очень большим сходством, часть – средним, а часть – очень небольшим. Была реализована та же самая экспериментальная парадигма с аналогичной процедурой обработки вербальных данных, что и в исследовании со словами. На материале картинок были получены аналогичные закономерности.

#### *Процедуры вербализации сходства и различия объектов*

Если говорить о вербальных процедурах, относящихся к выражению сходства и различия объектов во внешней речи, то специального внимания заслуживают исследования, проведенные в 1940–1980-е годы в нашей стране в рамках возрастной и педагогической психологии. Специфика осуществляемой в этих работах

методической схемы заключалась в получении от испытуемых вербальных описаний сходства и различия объектов и понятий и в использовании полностью фиксированной вербальной продукции в качестве основного эмпирического материала.

Вербальные методические процедуры широко применялись при изучении связи между характером инструкции на сравнение и особенностями различения сходных объектов (Петрова, 1956; Занков, 1953; Занков, Петрова, 1954), при определении роли сравнения в мнемических процессах (Ушакова, 1956; Шардаков, 1955, 1963) и в обучении (Ананьев, 1980; Бурштейн, 1960; Зверева, Липкина, 1953; Кириллова, 1953; Кореневский, 1945; Матвеев, 1958а, б; Матвеев, 1956; Ферстер, 1947; Ушинский, 1949 и др.), а также при анализе уровней сформированности сравнения на разных возрастных этапах (Дерябин, 1977; Кагальняк, 1958а, б, 1959; Сыркина, 1948) и выявлении индивидуальных особенностей оперирования этой операцией (Румянцева, 1968).

Анализ вербальных суждений о сходстве и различии объектов и понятий, реализованный с целью изучения связи операций установления сходства и различия, позволил показать, что в большинстве случаев при инструкции вербализовать либо сходные, либо различные особенности объектов отмечаются и те, и другие (Шиф, 1940, 1941). При этом анализ вербализаций позволил выделить несколько вариантов выраженности связи этих операций во внешнеязыковой форме. Так, например, сравнительное изучение вербальных высказываний школьников 3-го класса и глухонемых учащихся 3–7-го классов (при инструкции определения сходства объектов) показало, что суждения нормальных детей направлены на то, чтобы на основе сходства показать конкретное своеобразие. В случае с глухонемыми детьми имела место иная ситуация. Большинство продуцируемых ими суждений о сходстве относились к одним сторонам сравниваемых объектов, а о различии – к другим.

Кроме того, анализ вербальных суждений о сходстве и различии объектов показал, что в качестве главного основания сравнения выступал параметр «целое – часть» (Бикчентай, 1956; Зверева, Липкина, 1953; Румянцева, 1958; Шиф, 1941 и др.) Реализованное во внешнеязыковой форме сравнение осуществлялось двумя способами: по признакам целого и по признакам, относящимся к деталям объектов. При этом была выявлена связанность целостного сравнения и сравнения по признакам: сходство предметов

по структуре определяло возможность нахождения сходства отдельных частей (Шиф, 1941).

При изучении уровней сформированности операции сравнения на разных возрастных этапах (Сыркина, 1948) на материале вербальных описаний сходства и различия объектов школьниками 6–9-х классов показано, что операции установления сходства и различия не сразу приобретают свою завершённую форму, а проходят несколько этапов. Формирование способности сравнивать представляет собой движение от отрывочной сравнивающей конкретности к обобщающему сравнению. Показано, что на этапе, непосредственно предшествующем первому уровню овладения операцией сравнения, когда вообще отсутствует способность выполнения данной операции, при предъявлении инструкции выделить сходство и различие дети продуцируют только описания отдельных, подлежащих сравнению объектов. Эти вербальные описания представляют собой достаточно примитивные номинативные перечисления с редко встречающимися элементами операции сравнения. Развитие собственно операции сравнения проходит два этапа. На первом осуществляется сравнение по отдельным пунктам, на втором – обобщающее сравнение, свидетельствующее о более высоком уровне развития мышления. Кроме того, показано, что при возникновении затруднений в осуществлении сравнения происходит так называемое «соскальзывание» с одного уровня сравнения на другой. Аналогичный факт был получен в исследовании способности сравнивать предметы первоклассниками вспомогательной школы (Зверева, Липкина, 1953). У них также наблюдалось «соскальзывание» на безотносительный анализ предметов, т. е. каждый предмет, его отдельные части или свойства вербализовывались изолированно от соответствующих элементов другого предмета или же сопоставлению во внешней речи подвергались только 2–3 таких элемента.

При исследовании развития операции сравнения у школьников 5–7-х классов на основе соотношения вербальных описаний целостных и детальных признаков сравниваемых объектов были выделены три этапа: сначала во внешней речи не выражаются связи между детальными признаками и признаками целого, т. е. оба вида признаков рядопологаются; затем начинают схватываться некоторые связи и отношения между признаками целого и отдельными признаками; на третьем этапе между целым и частями устанавливается

единство и сравнение начинает вскрывать внутренние связи и отношения между целым и его частями (Румянцева, 1958).

Кроме того, в ряде зарубежных исследований, также использовавших процедуры вербализации, было показано, что по сравнению со взрослыми, дети осуществляют когнитивную обработку объектов более целостно. Соответственно, дети младше пяти лет более склонны оценивать сходство объектов в целом, а не по отдельным признакам (Smith, 1989a; Smith, Kemler, 1977). При вынесении суждений о сходстве дети часто соединяют такие параметры, которые перцептивно выглядят как различные (Smith, 1983; Smith, Kemler, 1978). Кроме того, показано, что дети часто испытывают трудности в определении того параметра, по которому различаются объекты, несмотря на то, что они легко определяют, что они в чём-то различны. Маленьким детям относительно трудно определить идентичность объектов по какому-то определённому параметру, но легко ответить, сходны ли они по многим характеристикам (Smith, 1989b). Кроме того, показано, что с возрастом дети начинают основывать свои суждения о сходстве на более абстрактных характеристиках (Gentner, 1988; Gentner, Tourpin, 1986).

Таким образом, использование процедуры вербализации сходства и различия позволило охарактеризовать процесс развития операции сравнения как движение от внешнего противопоставления к разностороннему и динамичному сравнению. Под разносторонностью сравнения понималось: (1) способность устанавливать связи между относительно разными объектами, т. е. находить сходство в отличном; (2) способность устанавливать отличное в сходном; (3) способность сравнивать объекты с разных точек зрения (Сыркина, 1948).

При использовании процедур вербализации для исследования зависимости особенностей сравнения объектов от степени их сходства было показано, что при постановке задачи сравнить во внешней речи два объекта эффективность нахождения сходных и отличных признаков зависит от так называемого объективного сходства объектов, т. е. чем меньше сходство объектов, тем больше при сравнении называют различных признаков и меньше сходных, и наоборот (Кагальняк, 1958а,б, 1959). Показано также, что при постановке перед человеком задачи определить сходство в объективно мало похожих объектах иногда отмечается различие (Шиф, 1940, 1941; Шиф, Петрова, 1965).

При использовании процедур вербализации для исследования зависимости установления сходства и различия объектов от характера этих объектов и степени ознакомления с ними людей (Кагальняк, 1958а,б, 1959; Зверева, Липкина, 1953; Румянцева, 1958) на материале вербальных суждений школьников 5–7-х классов показано, что при сравнении таких объектов, как орудия труда, устанавливалось как сходство, так и различие, при сравнении архитектурных стилей преимущественно выделялось различие (причина виделась в том, что по содержанию в историческом материале ярче представлено различие, а не сходство). У школьников 1–4-х классов количество называемых сходных и отличительных признаков также зависело от содержания сравниваемых объектов. Так, при сравнении животных или растений учащиеся называли больше сходных и меньше отличительных признаков. При сравнении неодушевленных объектов была отмечена обратная зависимость (Кагальняк, 1958а,б, 1959). У школьников 11-го класса обнаружилось аналогичные особенности реализации сравнения: чем больше расчленены предметы, подлежащие сравнению, чем богаче они частями, тем труднее дается их сравнение, и оно чаще превращается в простое перечисление отдельных признаков предметов (Зверева, Липкина, 1953).

При использовании процедур вербализации также показано, что процесс сравнения зависит от количества одновременно сравниваемых объектов (Ферстер, 1947; Румянцева, 1958). Установление сходства и нахождение различия трех объектов обычно представляло для школьников 4–7-х классов большую трудность, чем сравнение двух объектов. Сравнение трех объектов вызывало так называемое «соскальзывание» на рядоположенное описание каждого объекта или заключалось в том, что вербализовывались лишь такие сходные признаки двух объектов, которыми они отличаются от третьего (Румянцева, 1958).

Необходимо отметить, что большинство результатов относительно операции сравнения, полученных в рассмотренных выше отечественных исследованиях по детской и педагогической психологии, опирается на представление о тождестве психических операций установления сходства и различия и их вербальной выраженности во внешней речи. Иначе говоря, проблема соотношения вербализованного и невербализованного содержания сравнения практически не обсуждается.

Рассмотрение проблемы адекватности использования вербальных данных для исследования сравнения объектов окружающего мира с необходимостью предполагает обсуждение более общего вопроса об использовании вербализации для изучения познавательных процессов. Основные подходы к решению этого вопроса достаточно подробно представленные в работах зарубежных исследователей, кратко описаны ниже.

### **Проблема адекватности использования вербальных данных применительно к когнитивным исследованиям сравнения**

Проблема валидности вербальных данных и адекватности их использования в психологическом исследовании стала объектом специального анализа начиная с 1980-х годов. В психологии сложилась несколько парадоксальная ситуация: при достаточно широком использовании вербальных данных методологические и специальные методические вопросы разработаны далеко не полно.

Теоретической предпосылкой того или иного решения указанных вопросов служат позиции исследователей относительно связи между процессом и результатом психической деятельности, с одной стороны, и выражением их специфики во внешней речи, с другой стороны. По этому поводу существуют три основные точки зрения.

Одна из них заключается в признании изоморфизма между реализуемыми индивидом познавательными процессами и процессами, зафиксированными в вербальных отчетах.

Другая точка зрения состоит в отрицании такого изоморфизма. Ее корни можно найти в работах некоторых представителей рационалистической философии, например, в высказываниях И. Канта, считавшего, что воображение настолько своеобразно, что «никакой язык не в состоянии сделать его понятным» (Кант, 1963–1966, с. 330), а также у ряда представителей иррационалистической философии, в частности, у С. Кьеркегора, рассматривавшего язык как неподходящее средство для выявления содержания внутреннего мира (Kierkegaard, 1941). В некоторых психологических работах приводятся данные, свидетельствующие об очень малой информативности субъективных отчетов о высших психических процессах и, соответственно, о невозможности адекватного

выражения характеристик этих процессов во внешней речи (Nisbett, Wilson, 1977).

Необходимо отметить, что высказываемые представителями этой крайней точки зрения аргументы подвергались достаточно обоснованной критике (Smith, Miller, 1978; Ericsson, Simon, 1980). При этом выдвигалась идея о большей научной продуктивности такого подхода к данной проблеме, в котором полностью не отрицается возможность использования вербальных отчетов и изучаются условия их использования в качестве адекватных средств получения информации о процессе и результате познавательной деятельности человека (Brommel, 1983; Leplat, Hoc, 1981; Newell, 1977).

Такой промежуточный подход предполагает возможность определенного (но не полного) выражения во внешней речи характеристик познавательных процессов. Так, например, Р.М. Фрумкина, обосновывая необходимость дифференциации порождения мысли от процессов ее речевого оформления, развивает точку зрения на речевые тексты как на превращенную форму речевого мышления (Фрумкина, 1985).

Необходимо отметить, что в рамках данного подхода возникает необходимость проведения дифференциации между несколькими, достаточно разными, методическими процедурами вербализации, используемыми для изучения познавательной и предметно-практической деятельности. Так, нужно отдельно рассматривать вопрос об адекватности использования вербальных данных применительно к изучению процесса и результата деятельности (Самойленко, 1988).

В тех случаях, когда от испытуемых требуется вербализация процесса осуществляемой ими деятельности, они решают две задачи. Одна из них, в большинстве случаев связанная с осуществлением так называемой целевой деятельности, выступает в качестве основной. Другая заключается в необходимости выразить во внешней речи процесс осуществления целевой деятельности; в этом случае задача вербализации носит побочный характер. Применительно к такой методической парадигме выделяется ряд факторов, обуславливающих степень адекватности использования вербальных данных: тип инструкции на вербализацию, момент возникновения вербализации по отношению к протеканию целевой деятельности, тип изучаемой целевой деятельности, индивидуальные особенности испытуемых (Hoc, 1984; Leplat, Hoc, 1983).

Зависимость адекватности вербализации от типа инструкций определяется характером содержащихся в ней требований к полноте анализа самими испытуемыми принципов и структуры совершаемой ими деятельности. В этом смысле наиболее свободная инструкция характерна для методики размышления вслух, широко использованной в психологических исследованиях мышления (например: Брушлинский, 1970, 1982; Дункер, 1965; Матюшкин, 1972). Значительно более жесткий тип инструкции характеризуется требованием вербализовать используемую в процессе целевой деятельности процедуру и обосновать ее выбор. В этом случае вербализация испытуемого может отражать уже результат проведенного им анализа деятельности и не относиться к тем процедурам, которые реально реализовывались в процессе целевой деятельности. Таким образом, зависимость степени адекватности использования вербальных данных для изучения психических процессов от типа инструкции определяется тем, какие требования к осознанию этих процессов заложены в инструкции.

Другим фактором, влияющим на адекватность вербальных данных, является момент осуществления вербализации по отношению к целевой деятельности. Вербализация может быть и одновременной с выполнением целевой деятельности, и последовательной (с некоторой отсрочкой). Одновременная (concurrent) вербализация приводит в ряде случаев к замедлению скорости выполнения целевой деятельности и может изменять характер ее выполнения. Отсроченная (subsequent) вербализация, как правило, происходит в ответ на наводящие вопросы исследователя. При этом, чем конкретнее эти вопросы, тем выше вероятность того, что субъективная репрезентация процесса деятельности будет представлена в вербализации в неполной форме (Hoc, 1984; Leplat, Hoc, 1981, 1983).

В отношении такого фактора, как тип осуществляемой целевой деятельности, существует ряд данных, показывающих характер искажений, вносимых вербализацией в сенсомоторные и автоматизированные процессы (Ericsson, Simon, 1980). Что касается фактора индивидуальных особенностей испытуемых, то показано влияние уровня вербальных способностей на адекватность представления в вербализациях процесса осуществляемой мыслительной деятельности (Flaherty, 1974).

Адекватность использования вербальных данных для изучения результата познавательной деятельности и, в частности, психического отражения объектов и явлений имеет разную степень проработанности в исследованиях на стимульном материале разной модальности.

Одними из первых психологов, использовавших в своих исследованиях речевые описания визуальных изображений с целью выявления видов информации и способов восприятия человеком предметов и явлений окружающего мира, были Н. Н. Ланге (Ланге, 1893), М. П. Никитин (Никитин, 1905) и Ф. Бартлетт (Bartlett, 1977). Их метод исследования заключался в анализе вербального материала, продуцированного испытуемыми при выполнении инструкции описать визуально предъявляемые простые и сложные изображения. Таким образом, по речевым описаниям определялось, что именно воспринимается человеком в изображении и каков микрогенез восприятия. Бартлетт анализировал речевые описания нескольких групп рисунков разной степени сложности. В результате он, в частности, показал, что общий метод наблюдающего, его перцептивные установки носят, прежде всего, неаналитический характер, т. е. состоят в реагировании на целостные характеристики предъявлявшихся стимулов. Было также показано, что первой реакцией при восприятии объектов, имеющих очень простую конструкцию, является простое название. В случае предъявления более сложных объектов, особенно относительно незнакомых, часто имеет место поиск аналогий. При предъявлении очень сложного материала могут возникать своего рода колебания с последующим появлением определенного сенсорного образа, сразу обеспечивающего так называемый фон для вербализации. Интересно, что в работе Бартлетта фактически не ставилась проблема валидности получаемых им вербальных данных. Однако в ряде случаев Ф. Бартлетт пытался использовать некоторые данные невербального поведения испытуемых для обеспечения большей обоснованности выводов, опирающихся на анализ вербализаций. Так, например, он показал, что многие испытуемые держали наблюдаемые изображения на расстоянии руки, объясняя это тем, что так они лучше его воспринимают. Этот факт, свидетельствующий, по мнению Бартлетта, о реагировании испытуемых на целостную ситуацию, он рассматривал в качестве подтверждения результатов, полученных с помощью анализа вербальных данных.

Достаточно определенно проблема адекватности вербализаций для исследования индивидуальной системы значений поставлена в работах Е. Ю. Артемьевой (Артемьева, 1980; Артемьева, Назарова, 1976). По мнению Артемьевой, вербализованные структуры могут представлять собой универсалии, соответствующие только уровню осознанных рефлексий. В связи с этим она предложила специальную процедуру, доказывающую, что выделенные признаки объекта действительно являются его истинными координатами. Процедура заключалась в выявлении принципиальной возможности воспроизведения испытуемыми объекта по списку вербализованных признаков.

Другая известная процедура, применявшаяся для оценки получаемых в процессе анализа речевых описаний выводов об особенностях зрительного восприятия, характеризуется одновременной регистрацией и сопоставлением во времени продуцируемых вербальных данных и траекторий визуального поиска при восприятии объектов (Урванцев, 1979).

В исследованиях на слуховой модальности проблема адекватности вербальных описаний также получила свое развитие (см. подробный обзор этой проблемы: Носуленко, 2007). Среди разнообразных исследований этого направления представляют интерес те, в которых осуществлялись сопоставления акустических и вербальных характеристик звуков, продуцированных испытуемыми (Бардин, 1983; Соколов, 1887; Taylor, Gandy et al., 1974 и др.). В частности, в этих исследованиях была показана возможность обнаружения в тональных звуках таких признаков, которые прямо не связаны с интенсивностью сигнала и иногда относятся к разным модальностям. Представляют также интерес исследования, в которых было проведено сопоставление данных, полученных психофизическими методами, и методами анализа текстов вербальных описаний, касающихся, в частности сходства и различия акустических объектов (Беляева, Носуленко, 1984; Ломов, Беляева, Носуленко, 1986). Такое сопоставление показало, что оба типа анализа выявляют некоторые общие закономерности психического отражения, соответствующие одним и тем же изменениям физических воздействий. В результате вербализаций была получена информация, объясняющая целый ряд таких психофизических наблюдений, которые невозможно интерпретировать только на основании психофизических данных.

Таким образом, проблема адекватности использования вербальных данных в психологическом исследовании является по своему характеру многоаспектной. Наряду с достаточной проработанностью методических вопросов, связанных с характером заложенных в инструкции требований к вербализации, существуют противоречивые данные относительно принципиальной возможности использования вербализации как источника адекватной информации для психологического анализа. Решение этой проблемы требует, с нашей точки зрения, более детальной разработки принципов сочетания вербальных и невербальных методических процедур в рамках изучения конкретных познавательных процессов.

Что касается проблемы оценки адекватности вербальных данных для изучения операции сравнения в контексте познания предметного мира, то рассмотренные отечественные исследования, опирающиеся на вербализации сходства и различия объектов, имеют, на наш взгляд, методические недостатки. В некоторых из этих работ вообще не ставилась задача разработки строгих процедур оценки степени сходства и различия стимульного материала. В других исследованиях вводилась процедура оценки субъективного сходства и различия, однако полученные оценки сопоставлялись с очень ограниченными вербальными признаками сходства и различия объектов.

С нашей точки зрения, продуктивным решением вопроса об адекватности использования вербализаций сходства и различия для исследования когнитивных аспектов сравнения является использование такой системной исследовательской процедуры, при которой испытуемым предлагается решать задачи сравнения объектов во внутреннем и внешнеречевом плане. Основные принципы разработки данной процедуры описаны ниже.

### Некоторые особенности системной процедуры исследования сравнения

Данная методическая процедура опирается на системный взгляд на категорию сравнения, выражающийся в том, что оно рассматривается в двух планах: как познавательное средство, необходимое для вычленения того или иного элемента действительности, и как коммуникативное средство, имеющее внешнеречевую форму

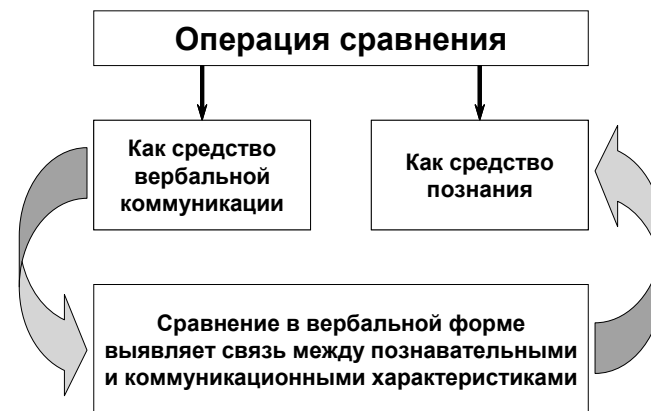


Рис. 2. Сравнение в процессах познания и коммуникации

и обеспечивающее возможность адекватной передачи представления о действительности (рисунок 2). В своей внешнеречевой форме сравнение может рассматриваться и как описание сходства и различия (сравнение – сопоставление), и как уподобление на основе сходства (сравнение – уподобление) (Самойленко, 1986, 1987а, б).

Процедура получения вербальных данных, содержащих характеристики сходства и различия объектов, должна предусматривать осуществление испытуемыми операции сравнения, которая может актуализироваться постановкой соответствующих задач. Эти задачи можно разделить на две группы: психофизические и вербально-коммуникативные. Психофизические задачи, обеспечивающие когнитивную операцию сравнения, в общем случае сводятся к количественной оценке величины воспринимаемого различия между предъявляемыми объектами и/или выбору предпочтения в отношении сравниваемых объектов. Вербально-коммуникативная задача заключается в свободном описании различия и/или сходства между объектами, а также оснований выбора предпочтений. Ставящиеся испытуемому задачи должны обеспечивать ему возможность самому выявлять значимые характеристики воспринимаемых объектов.

Специальная задача описания сходства и различия сравниваемых объектов выполняется испытуемым, как правило, при сравнении объектов, предъявляемых либо парами, либо по очереди. При этом вербализация может быть направлена только на призна-

ки сходства или только на признаки различия объектов. Возможна также процедура, при которой требуется определить те и другие характеристики.

Необходимость операции сравнения не исключает процедуры, в которой изучается восприятие отдельных объектов, предъявляемых испытуемому индивидуально. Важно, чтобы при анализе можно было выделить те аспекты, в соответствии с которыми испытуемый осуществлял отсроченное сравнение разных объектов или их элементов. Для этого необходимо максимально сблизить сравниваемые объекты в пространстве и во времени, а экспериментальная процедура должна обеспечить одинаковые задачи при оценке каждого объекта. Это позволяет интегрировать данные, полученные в ситуациях прямого сравнения объектов и их индивидуального предъявления (Nosulenko, Samoylenko, 1997, 2001).

Таким образом, системная процедура исследования сравнения предполагает:

- выполнение испытуемыми психофизической задачи субъективной оценки различия сравниваемых объектов, а также в случае необходимости задачи выбора предпочтения в отношении объектов или их элементов;
- выполнение испытуемыми параллельно с психофизической задачей задачи вербального сравнения объектов: вербальное описание сходства и различия объектов, а также оснований выбранных предпочтений.

Здесь следует отметить один важный момент. В условиях свободной вербализации часто возникает ситуация, когда испытуемый обращается в своем описании не только к характеристикам объектов, непосредственно предъявляемым в эксперименте, но и сравнивает их с аналогичными объектами, знакомыми ему по прошлому опыту. Разумеется, такие описания могут рассматриваться как не относящиеся к поставленной испытуемому задаче сравнения предъявляемых объектов и, следовательно, не учитываться при анализе. Однако, если отсутствующий в эксперименте объект можно рассматривать как некоторый элемент, стабильно присутствующий в окружении индивида, такая дополнительная информация может оказаться существенной для интерпретации получаемых данных. Например, при исследовании восприятия характеристик двух различных систем предоставления услуг Ин-

тернета мы специально отбирали испытуемых, которые в течение нескольких лет использовали другую систему, отличную от непосредственно сравниваемых в эксперименте<sup>1</sup>. Результаты вербализаций показали, что описания отсутствующей в эксперименте системы использовались с такой же частотой, что и описания систем, используемых в эксперименте. При этом осуществлялось именно сравнение описываемых систем, а из текста не всегда было видно, какая из них реально используется: *«Эту иконку не сразу увидишь – она замаскирована ненужными картинками, тогда как в системе Y (отсутствующей в эксперименте.– Е. С.) выполняющая аналогичную команду иконка расположена вот здесь, на самом видном месте. Ясно, что в X я буду искать информацию (поиск в Интернете.– Е. С.) гораздо дольше, чем в Y...»* Анализ результатов такого сравнения подтвердил возможность выявления специфики конкретных объектов по данным их вербального сравнения с объектами-эталоном, информация о которых хранится в памяти индивида.

Системная процедура исследования сравнения, предполагающая вынесение субъективной оценки сходства или различия объектов и максимально развернутую вербализацию характера различия и/или сходства, дает возможность определить устойчивые вербальные способы передачи субъективного представления о величине и характере сходства или различия воспринимаемых объектов и соотнести эти способы с величиной воспринимаемого человеком различия или сходства сравниваемых объектов (Самойленко, 1986, 1987а, б). Возникает возможность показать, что способы вербального сравнения имеют определенное психологическое содержание, позволяющее использовать их в качестве индикаторов величины воспринимаемого различия объектов.

Таким образом, в рамках системной процедуры исследования сравнения особое место занимает анализ вербализаций, для характеристики отличительных особенностей которого стоит кратко остановиться на некоторых сопоставимых с ним качественных подходах к анализу текстов.

1 Исследование проводилось в рамках проекта CNET/France Telecom и Дома Наук о Человеке (Франция). Некоторые детали исследования опубликованы (Носуленко, 2007; Nosulenko, Samoylenko, 1999).



Некоторые подходы к анализу текста применительно к исследованиям сравнения

Среди разнообразных подходов к анализу текста, разработанных в рамках лингвистики, социологии и этнографии, стоит отметить ряд методов, которые могут быть соотнесены с разработанными нами принципами анализа вербализаций, продуцируемых испытуемыми при восприятии и сравнении объектов. Этими методами являются контент – анализ, «базовая теория» и так называемый интерпретативный феноменологический анализ.

### **Основные принципы контент-анализа**

Контент-анализ представляет собой систематическую процедуру компрессирования многочисленных элементов текста в меньшее количество содержательных категорий при использовании эксплицитных правил кодирования (Berelson, 1952; Krippendorff, 1980; Weber, 1990). Эта процедура широко используется в целях установления авторства текстовых материалов, содержательной направленности документов, тенденций в общественном мнении, выявлении особенностей отношения различных групп населения к тем или иным социальным явлениям или ситуациям (Berelson, 1952).

Как известно, ядром и главным инструментом контент-анализа является система категорий. Каждая единица анализа должна быть закодирована, т. е. отнесена к одной или нескольким взаимоисключающим категориям. Главной особенностью контент-анализа является то, что категории должны устанавливаться исследователем перед началом кодирования. Если в процессе анализа выясняется,

что какие-то необходимые категории отсутствуют, оказываются двусмысленными или никогда не используются, то весь текст подвергается повторному кодированию с учетом новых категорий. Система категорий должна быть сфокусирована на исследовательской задаче или вытекающей из нее гипотезе. Соответственно, можно создавать индуктивную схему категорий, используя данные, полученные в результате анализа текста другими методами, и дедуктивную схему, вытекающую из теоретических представлений (Titscher et al., 2000).

Классические варианты контент-анализа заключаются либо в оценке частоты употребления определенных категорий, либо к этому добавляется анализ их взаимозависимости, т. е. оценка того, насколько вероятна упоминания об одной из них в связи с другой близка к случайной (реляционный контент-анализ). Применительно к первому варианту контент-анализа выделяют следующие восемь последовательных стадий или шагов, которые надо осуществить применительно к процессу кодирования категорий (Carley, 1992).

На первой стадии необходимо выбрать уровень анализа текстового материала. Исследователь определяет набор индикаторов, касающихся исследуемой проблемы, т. е. решает, кодировать ли отдельные слова, словосочетания или фразы. Таким образом, здесь речь идет о выборе единиц кодирования.

На второй стадии принимается решение о необходимом количестве подлежащих кодированию понятий (определение набора категорий). Кроме того, решается, будет ли возможно включать в предварительно сформированный список категорий такие, которые могут появиться в процессе анализа текста.

На третьей стадии дается ответ на ключевой вопрос о том, что будет оцениваться: присутствие или частота встречаемости в тексте определенной категории или темы. В первом случае учитывается только то, что та или иная категория встретилась в тексте (вне зависимости от количества раз), во втором случае подсчитывается количество случаев ее встречаемости, что делает анализ принципиально более содержательным.

На четвертой стадии принимается решение о том, какие формы слов и словосочетаний считать как идентичные, а какие рассматривать как обозначающие разные вещи.

На пятой стадии вырабатываются собственно правила кодирования, в соответствии с которыми используются одни и те же принципы применительно к разным частям текста.

На шестой стадии принимается решение о том, что делать с той содержащейся в тексте информацией, которая является нерелевантной исследовательским проблемам. Речь идет о выборе между тем, чтобы либо не принимать во внимание такую информацию, либо использовать ее для дополнения или модификации исходной схемы кодирования.

На седьмой стадии происходит кодирование информации, которое осуществляется либо вручную, либо с использованием специализированных компьютерных программ.

На восьмой стадии исследователь анализирует полученные данные и делает выводы.

Данная разновидность контент-анализа, обращенного к отдельным категориям, имеет более ограниченный фокус интерпретации по сравнению с реляционным анализом, в соответствии с которым устанавливается то, насколько часто встречаются вместе в тексте те или иные категории.

Существует и сугубо качественный вариант контент-анализа, включающий три аналитические процедуры, которые могут быть реализованы как одновременно, так и по отдельности: а) создание резюме, с помощью которого исходный текст редуцируется так, что сохраняется его основное содержание; б) объяснение, включающее разъяснение текста, при котором осуществляется анализ контекста, включающий дополнительную информацию об авторах текста и ситуации; в) объяснительный пересказ определенной части текста, осуществляемый при соотнесении с целостным контекстом (Titscher et al., 2000).

Примерами наиболее разработанных качественных подходов к анализу текста являются «базовая теория» и интерпретативный феноменологический анализ.

### **Принципы анализа текста в рамках «базовой теории»**

Концептуальные принципы «базовой теории» разработаны в Чикагской школе социологии, широко исследующей социальное взаимодействие и активно использующей методы полевого наблюдения и интервью. Согласно А. Штраусу и Б. Глейзеру, создателям

«базовой теории», анализ текста должен быть сконцентрирован не просто на упорядочении данных, но и на организации многочисленных идей, возникающих в результате анализа этих данных (Strauss, Corbin, 1998). Исследователь начинает не с теории и последующего ее подтверждения, а с исследовательского поля: то, что оказывается релевантным этому полю, становится частью теории. Таким образом, «базовая теория» – это методология создания теорий на основе анализа данных. Это не применение к тексту заранее созданных понятий и категорий, а постоянное развитие их в процессе анализа (Titscher, 2000).

В отличие от классического контент-анализа «базовая теория» не предполагает априорную операционализацию понятий. Речь идет, прежде всего, о так называемых центральных идеях, которые трансформируются в предварительный исследовательский вопрос. Сначала у исследователя возникает первичное понимание систем понятий, которое стимулирует начало процесса кодирования. Эти системы понятий, которые называются кодовыми семействами, могут быть следующими (Titscher, 2000): 1) семейства причин, последствий, корреляций; 2) семейство процессов, включающее стадии, фазы, продолжительности, переходы, согласования; 3) семейство измерений, степеней, интенсивностей, уровней, пограничных и критических значений; 4) семейство типов, классов, жанров, классификаций; 5) семейство стратегий, тактик, техник, механизмов; 6) семейство взаимодействий, включающее отношения, ритуалы и т. д.; 7) семейство личностной идентичности, идентификации, образа Я и т. д.; 8) семейство культурных норм, ценностей, социальных установок; 9) семейство консенсусов: контрактов, соглашений и т. д.; 10) семейство, объединяющее понятия социального контроля, соглашений, социализации и т. д.

По мнению авторов «базовой теории», данный список кодовых семейств может оказаться релевантным для наиболее широкого исследовательского поля и разнообразных проблем. Для каждого конкретного случая на базе этих кодовых семейств разрабатываются системы теоретических понятий при постоянном соотнесении с индикаторами. Исследуются и сравниваются разные индикаторы, определяются сходства и различия между ними. В результате анализа индикаторов специфицируются понятия, что является центральной процедурой базовой теории.

Процедура кодирования заключается в том, что на основе анализа текста и контекста понятия категоризируются, иерархизируются и разбиваются на размерности. Одновременно понятия обогащаются индикаторами (текстовыми примерами). Основой для кодирования служат кодовые семейства, которые выступают в виде первичных эвристических ключей. С этой целью в соответствии с «базовой теорией» разработаны процедуры открытого, осевого и селективного кодирования (Titscher, 2000).

Открытое кодирование – это процесс разбивки, изучения, сравнения и категоризации данных. Это первый этап процедуры интерпретации текста. Цель заключается в том, чтобы разработать понятия, основанные как на данных, так и на имеющемся у исследователя знании контекста. Открытое кодирование выражается в анализе отдельных отрывков текста и фраз и определении того, о чем идет речь в тексте и какой категории соответствует определенный отрезок текста. При этом изначально не задаются единицы анализа, а в процессе кодирования делаются памятки для фиксации разрастания системы понятий, категорий и размерностей. Осевое кодирование представляет собой процедуры, с помощью которых на основе вышеуказанной парадигмы вновь группируются результаты открытого кодирования с целью создания новых отношений между понятиями. Проводится уточнение и дифференциация уже существующих понятий, и они приобретают статус категорий. Селективное кодирование заключается в выборе ключевых категорий, вокруг которых интегрируются остальные категории.

Таким образом, одной из основных особенностей «базовой теории» в сравнении с классическим контент-анализом является особый акцент на процедуре кодирования, выражающейся в постоянном чередовании процессов установления и тестирования понятий и гипотез. Именно характерное для «базовой теории» отсутствие на начальном этапе анализа текста заранее созданных категорий понятий является важным моментом и для разработанной нами процедуры анализа вербальных данных, основные принципы которой представлены ниже.

Аналогичные принципы лежат в основе интерпретационного феноменологического анализа, который применяется психологами при работе с вербальными данными, получаемыми в процессе проведения интервью.

## **Интерпретационный феноменологический анализ вербализаций**

Интерпретационный феноменологический анализ (ИФА) – это один из самых современных качественных методов анализа вербального материала, получивший развитие в рамках психологии в последнее десятилетие (Smith, Flowers, Larkin, 2009; Willig, 2001). ИФА является идиографическим методом, так как нацелен на глубинное изучение отдельных случаев. Он называется феноменологическим из-за его специального акцента на осознанном субъективном опыте, который получают люди, взаимодействующие с окружающим миром и живущие в определенном социокультурном и историческом контексте. При этом предполагается, что исследователи не могут получить информацию о субъективном опыте некоторого субъекта с помощью непосредственного наблюдения за ним; этот опыт доступен лишь тому человеку, который его приобретает и способен его выразить в речи.

Таким образом, этот метод используется с целью изучения того, как люди осмысливают свой значимый жизненный опыт и вербализуют его в процессе интервью (как правило, полуструктурированного). ИФА базируется на представлении о том, что доступ к содержанию опыта можно получить из интерпретации того, что человеку сообщает о нем. Существует представление о том, что ИФА является своеобразной двойной герменевтикой, так как подразумевает осмысление исследователем опыта, осмысленного исследуемым субъектом (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

Так же, как и «базовая теория», ИФА опирается на идентификацию в текстах тем с последующей их иерархизацией и не предполагает наличие предварительно сформулированных исследователем теоретических предположений. Таким образом, ИФА, подобно «базовой теории», является индуктивным подходом и основан на положении о том, что теория может вырасти из анализа данных.

ИФА заключается в систематическом поиске тем с последующим их смысловым объединением в темы более высокого уровня. Выделяют следующие основные стадии реализации аналитической стратегии ИФА (Willig, 2001).

На первой стадии осуществляется прочитывание и перечитывание вербальных протоколов, полученных от участников исследования в процессе интервью. Исследователь делает пометки по по-

воду возникающих у него первоначальных мыслей и наблюдений относительно содержания протоколов. Например, выделяются ключевые фразы и противоречивые высказывания, даются предварительные интерпретации.

На второй стадии выявляются главные темы, характеризующие каждый раздел текста. Эти темы, проистекающие из самих текстов, представляют собой так называемые «темы сырых данных» и не обязательно формулируются в психологической терминологии.

На третьей стадии осуществляется структурирование проявившихся тем и выявление возможных связей между ними. Определяется возможность объединения их в кластеры и иерархии. Кластерам даются обозначения, отражающие основное содержание тем.

На четвертой стадии создается таблица структурированных тем, сопровождаемых иллюстрирующими их цитатами из протоколов. В эту таблицу включаются только те темы, которые отражают основные моменты субъективного опыта.

Таким образом, главная особенность интерпретационного феноменологического анализа, так же как и «базовой теории», заключается в отсутствии изначально сконструированного исследователем набора подлежащих идентификации в тексте категорий или тем. Эта особенность в определенной степени характерна и для разработанной нами процедуры анализа текстов, содержащих характеристики сходства и различия объектов.

### Системная процедура анализа вербального сравнения

При разработке системного анализа вербальных данных мы стремились создать такую схему их кодирования, которая позволяет осуществлять количественный анализ представленности тех или иных категорий вербальных единиц, выделяемых в соответствии с решаемыми исследователем задачами. В качестве таких единиц мы рассматриваем более или менее развернутые вербальные высказывания, независимым образом отражающие отдельные аспекты или целостные сущности воспринимаемых объектов. Эти высказывания могут состоять из одного или нескольких определений (например, «высокий», «шумный») или иметь форму развернутых характеристик и сложных метафорических описаний («Похож на молоток, который ударяет по доске»).

Мы полагали, что основание для выделения элементов текста в качестве единиц анализа определяется тем, используются ли они в качестве самостоятельного средства обозначения особенностей воспринимаемых объектов или же являются вспомогательными пояснениями их некоторой другой вербальной характеристики. Например, в выражении «*Оно похоже на собаку с крыльями*», использованном для характеристики неопределенной картинки, выделяется одна вербальная единица «*собака с крыльями*», так как «*крылья*» являются пояснением к образу «*собаки*». Напротив, в выражении «*Оно похоже на собаку, а еще на крылья*» выделяются две вербальные единицы – «*собака*» и «*крылья*», так как они независимым образом характеризуют воспринимаемый объект (Самойленко, 1986).

Если речь идет об анализе вербальных единиц, полученных в результате сравнения во внешней речи предъявляемых парами объектов, т. е. непосредственно отражающих сходство или различие между объектами, то отправной точкой для этого служит положение о том, что вербальная единица может быть понята только в рамках целого текста (Жинкин, 1982).

Разработанный нами подход предполагает реализацию трех общих этапов анализа вербального материала, некоторые из которых подразделяются на более конкретные стадии. Первый этап анализа вербализаций относится к их логико-понятийному содержанию. Осуществляется выделение в целостных текстах, продуцированных испытуемыми в ответ на инструкцию описать сходство или различие объектов, тех языковых структур, которые

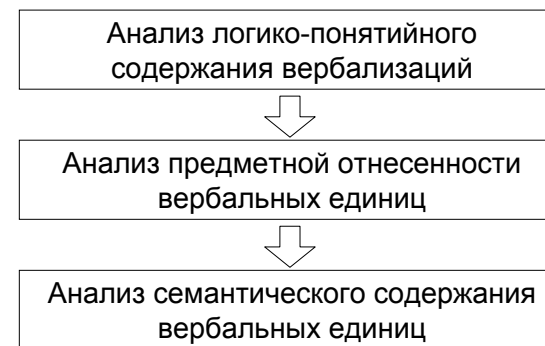


Рис. 3. Основные этапы анализа протоколов вербального сравнения

выражают операцию сравнения. Выделяются общие и конкретные способы выражения сходства и различия, в соответствии с которыми осуществляется категоризация вербальных единиц, обозначающих сопоставляемые объекты. Таким образом, этот первый этап анализа касается рассмотрения вербальной единицы с точки зрения того, в какой логико-понятийной структуре она заключена. Второй этап анализа касается предметной отнесенности вербальных единиц, а третий – их семантического содержания (см. рисунок 3) (Самойленко, 1986; Носуленко, Самойленко, 1995; Nosulenko, Samoylenko, 1997, 2001; Samoylenko, 1991).

#### Анализ логико-понятийного содержания вербализаций

Рассмотрение вербализаций с логико-понятийной точки зрения предполагает, в свою очередь, три стадии анализа: определение **компаративной структуры** вербализаций, опирающееся на лингвистические характеристики выражения в тексте сходства и различия; оценка **степени обобщенности** вербальных единиц; идентификация конкретных **способов описания различия** соотносимых объектов. Схема анализа логико-понятийного содержания вербальных единицах представлена на рисунке 4.

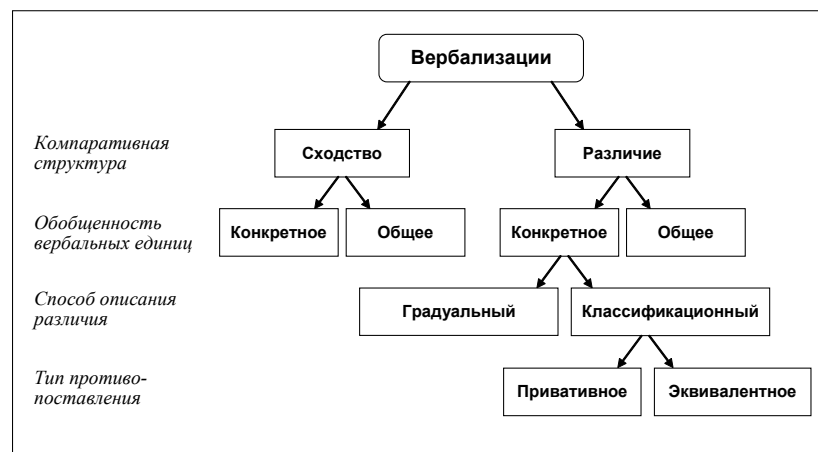


Рис. 4. Стадии логико-понятийного анализа вербализаций (Носуленко, Самойленко, 1995)

Рассмотрим подробнее основные принципы анализа вербализаций на каждой из выделенных стадий.

#### А) Компаративная структура вербализаций

Эта стадия анализа начинается с того, что в целостных речевых текстах выделяются части, относящиеся к сравнению объектов. Определение компаративного содержания вербальной единицы означает установление того, включена ли она в структуру, отражающую **сходство** сравниваемых объектов (например, в высказывании «Оба кресла очень жесткие» вербальная единица «жесткие» включена в языковую структуру, отражающую сходство сравниваемых объектов), или же она принадлежит структуре, отражающей их **различие** (например, в высказывании «Первое жесткое, второе скорее мягкое» вербальные единицы «жесткое» и «мягкое» включены в языковую структуру, отражающую различие объектов).

Таким образом, компаративное содержание вербальных единиц определяется в соответствии с тем, в рамках какой вербальной структуры, выражающей сравнение, она встречается. В свою очередь, выделение данных структур опирается на синтаксические и лексические конструкции русского языка, часть из них выявлена психологами, а наиболее полный перечень разработан лингвистами.

В психологических работах в качестве основных лингвистических индикаторов выражения сходства и различия объектов выделяют следующие. Самой простой формой выражения заключающей сравнение мысли, которая относится как к установлению сходства, так и к определению различия, считается рядоположение признаков сравниваемых объектов (Зверева, Липкина, 1953; Кириллова, 1953; Ферстер, 1947). В этом случае особенности сравниваемых объектов определяются самостоятельными предложениями. Грамматическая форма этих предложений не отражает конкретно сходство или различие между объектами. В качестве более сложной формы рассматривается так называемое сравнение со связкой: признаки сравниваемых объектов соединяются или противопоставляются связками «а», «тоже», «но» и т. д. В этом случае сходное и различное между сравниваемыми объектами проявляется не только путем группировки признаков, но и грамматическими средствами.

В качестве специальных языковых форм выражения различия психологами рассматривались высказывания, в которых отмечается наличие особенностей у одного из сравниваемых объектов и отсутствие этих особенностей у другого объекта или варианты выраженности некоторого признака у сравниваемых объектов.

В качестве языковых форм выражения сходства выделялись, во-первых, высказывания, в которых присутствуют одинаковые для сравниваемых объектов особенности. Признаки сравниваемых объектов суммируются, одинаковые признаки обобщаются в одном простом предложении. Сравнимые объекты в таком предложении являются однородными членами, имеющими общий признак. Во-вторых, это высказывания, в которых выделяются не одинаковые, но сходные для сравниваемых объектов особенности.

Более полный перечень языковых средств выражения сходства и различия объектов разработан лингвистами. Обобщая имеющуюся в лингвистике информацию, можно говорить о следующих принципах отнесения синтаксических и лексических конструкций русского языка к таким, которые выражают сходство и различие (Родичева, 1968, 1976).

Согласно существующим в лингвистике представлениям, **сходство** элементов действительности выражается с помощью следующих средств русского языка, некоторые из них мы иллюстрируем примерами, полученными в наших исследованиях.

#### Синтаксические конструкции

- 1 Сложносочиненные предложения с соединительным союзом «и» (например, «Первый рисунок похож на медвежонка в тумане, **и** второй рисунок мне напоминает медвежонка»);
- 2 Простые предложения:
  - с однородными членами, соединенными: а) повторяющимися союзами (и ... и) (например, «**И там, и там** выпученные глаза, **разинутый рот**»); б) с двойными союзами: «как, так и» (например, «**Как на той, так и на другой** карточке кубиков, которые образуют высоту, **то меньше, то больше**»), «так же... как и» (например, «**В первом случае пропорции лица почти сохраняются так же, как и во втором**»), «столько же... сколько и», тот (та) и другой/ая (например, «**В основании той и другой** фигуры – квадрат»);

- в которых суммируются сходные признаки сравниваемых объектов («**Они оба достаточно естественные и могут иметь один и тот же прототип**»).

#### Лексико-грамматические конструкции

- I Лексические формы, отражающее тождество сравниваемых объектов: одинаковый/ая, ое, ые (совершенно); в одинаковой степени; общий; равные; один/одна и тот/та же; тот/та же самый/ая; такой/ая же; также, тоже; с тем/той же; совпадает; нет различия, не различаются (совершенно); не отличаются (совершенно).
- II Лексические формы, отражающие сходство признаков сравниваемых объектов: одинаковый/ая, ое, ые (приблизительно, примерно, в общем-то, более или менее, почти); близкий/ая, ие (достаточно, очень); близок/ка, ки; близость в...; похожи (очень); аналогичные; однотипные; сходны (в какой-то степени, почти, достаточно, очень); сходство в, по; не отличаются (почти).

**Различие**<sup>2</sup> элементов действительности выражается с помощью следующих средств русского языка, мы также иллюстрируем некоторые из них с помощью примеров, полученных в наших исследованиях.

#### Синтаксические конструкции, соответствующие выражению различия

- 1 Сложносочиненные предложения с противительным союзом «а» (например, «Первая черепушка отличается от второй тем, что выражение лица можно приписать, **а** во второй этого нет, просто пятна»);
- 2 Бессоюзные сложные предложения со значением противопоставления:
  - утвердительно-противительные (например, «**Различаются по соотношению пятен. В первом случае они равномерно распределены: это одно большое пятно; во втором случае – несколько локализованных в пространстве пятен**»);
- 2 Часть выделенных языковых средств выражения различия представляет собой синтаксические и лексико-грамматические конструкции, которые выражают антонимические противопоставления (см.: Родичева, 1976).

- отрицательно-противительные (например, «*В первом случае строение – замкнутое, во втором случае оно неза-  
мкнутое*»).
- 3 Простые предложения со сравнительными оборотами, включающими:
- одинарные союзы (чем, нежели) (например, «*Первое изображение более крупное, чем второе*»);
  - двойные союзы (не такой/ая, ое, как) (например, «*Там распределение красных цветов не такое, как на первой*»).

#### Лексико-грамматические конструкции, отражающие различие

- I Лексические формы, выражающие антонимическое противопоставление: «напротив», «нет», «наоборот», «противоположность»;
- II Лексические формы, выражающие различие: отличается/ются от; различие в, с точки зрения; разница по; различается/ются; различный, разный/ая, ое, ые; можно разделить по; по-разному; нельзя найти много общего (между); общего (очень) мало; другой/ая; несвязанные; неодинаковый/ая, ое и др.;
- III Лексические формы, выражающие сравнительную степень:
- более, менее (например, «*В первой картине более концентрированные линии; она более насыщенная, более яркая. Во второй картинке линий меньше, больше зигзагов*»);
  - сравнительные формы прилагательных и наречий (см. предыдущий пример).

К приведенному перечню можно добавить следующее. В тех случаях, когда вербальные единицы не являются элементами ни одной из синтаксических и лексико-грамматических конструкций, но идентичны для сравниваемых событий, можно полагать, что они выражают сходство. Например, в описании «*Первый звук громкий и очень чистый, а второй – громкий, но сильно искаженный*» сходство выражает вербальная единица «*громкий*». Во всех остальных случаях вербальные единицы можно считать отражающими различие объектов. При этом указанием на то, что человек осуществляет именно сравнение двух объектов, а не дает им индивидуальные описания, могут служить интонационные характеристики его речи.

Итак, с точки зрения компаративного содержания, вербальные единицы разделяются на те, которые выражают сходство или различие объектов. Приведенные лингвистические принципы, позволяющие определить, в рамках какой вербальной структуры, отражающей сравнения, встречается вербальная единица, являются достаточно четкими, но не всегда достаточными для изучения категории сравнения на собственно психологическом уровне. Реализация двух следующих стадий логико-понятийного анализа позволяет вычленить дополнительные характеристики процессов сравнения (Самойленко, 1986, 1987а, б, 1988).

Чтобы раскрыть суть следующих стадий анализа, можно использовать метафору Л. С. Выготского (Выготский, 1982), предложенную им для характеристики системы понятий. Уподобляя все понятия точкам земной поверхности, Выготский различал понятия по долготе, т. е. в зависимости от той меры, в которой представлено в них единство конкретного и абстрактного, и по широте – по точке приложения понятия к определенному пункту действительности. Выготский отмечал при этом, что так же точно любая операция (сравнения, установления различия и тождества) предполагает определенное структурное движение по сетке линий долготы и широты понятия. Выделенная нами вторая стадия логико-понятийного анализа касается дифференциации способов описания сходства или различия объектов по степени их обобщенности, т. е. по так называемой «долготе», если говорить в терминах Выготского.

#### Б) Обобщенность вербальных единиц

Оценка степени обобщенности вербальных единиц означает определение того, отражают ли они общую основу сравнения (например, «*Изображения на экране отличаются по их четкости*») или же представляют собой конкретные особенности сравниваемых объектов (например, «*Первая система открыта для внешних услуг, вторая слишком замкнута*»). Лексические единицы, выражающие так называемые абстрактные сущности (например, понятия «цвета», «формы» и т. п.), относятся к обобщенным средствам выражения различия. Например, во фрагменте протокола «*различие в высоте звука*» указывается общий параметр сравнения (высота звука), но не указывается конкретно, в чем обнаруженное различие выражается (какой звук выше, какой ниже). Те же лексические единицы, с помощью которых осуществляется специфика-

ция отличий или сходства (например, одно изображение оценивается как «яркое», а другое как «тусклое»), относятся к конкретным средствам выражения сходства или различия.

В свою очередь, вербальные единицы, отражающие конкретные характеристики различия объектов, анализируются далее с точки зрения того, в состав какого конкретного способа выражения различия они входят.

### В) Способы описания различий

Как отмечал И. М. Сеченов (Сеченов, 1952а, б), мысль, при чрезвычайном разнообразии словесных образов со стороны объектов, характеризуется ограниченной и устойчивой системой отношений сопоставления этих объектов. Эта система отношений может быть конкретизирована с помощью характеристики системы способов вербального описания различия объектов.

Строя типологию способов вербализации различия, мы исходили из того, что они должны дифференцироваться по лежащим в их основе отношениям противопоставления сравниваемых объектов. «Две вещи могут отличаться друг от друга лишь постольку, поскольку они противопоставлены друг другу..., поскольку между ними существует отношение противопоставления» (Трубецкой, 1960, с. 38). Именно отношения такого рода мы рассматриваем вслед за И. М. Сеченовым (Сеченов, 1952а, б) в качестве структур, которые проявляются во внешней речи.

При анализе способов описания различия мы использовали некоторые положения теории смысловых различительных оппозиций, разработанной Н. С. Трубецким для фонологического уровня языка (Трубецкой, 1960). Применительно к фонологии Трубецкой понимал оппозицию как «такое противоположение звуков, которое в данном языке может дифференцировать интеллектуальное значение» (Трубецкой, 1960, с. 41). Теория оппозиций выступает в качестве методологической основы многих гуманитарных наук (истории, антропологии, лингвистики). Она является, в частности, универсальным средством описания разных уровней языка. Ее использование оказалось плодотворным при рассмотрении морфологии языка (в работах Пражского лингвистического кружка, см., например: Якобсон, 1985), семантики, в частности, при изучении антонимии (Родичева, 1968, 1976 и др.). В нашем исследовании система оппозиций применялась в качестве средства анализа свободных речевых высказываний людей, которые решали

когнитивно-коммуникативные задачи, требующие установления различия между объектами и его выражения во внешней речи.

Опираясь на терминологию теории смысловых различительных оппозиций Трубецкого, мы выделяли следующие виды противопоставлений, которые могут потенциально содержаться в вербализациях различия объектов.

**Первый вид противопоставления** содержит указания на элементарные свойства или целостные характеристики лишь одного из сравниваемых объектов при отрицании их наличия у второго. Фактически такой вид противопоставления является аналогом используемой Трубецким для анализа фонологического уровня языка привативной смысловых различительной оппозиции. Один член этой оппозиции («маркированный») характеризуется наличием, а другой («немаркированный») – отсутствием признака. Использование человеком так называемого **привативного противопоставления** объектов при вербализации их различия имеет вполне определенный психологический смысл. Выбрав определенный параметр различения (простой – «одномерный» или сложный – «многомерный») человек как бы разносит сравниваемые объекты на взаимоисключающие категории.

Привативное противопоставление может, в свою очередь, осуществляться с использованием **отдельных признаков** (например, «*Один звук – искусственный, а другой – нет*») или с использованием **целостных вербальных значений** (например, «*Первый стимул – звук гитары, а второй – нет*»). Таким образом, в отличие от понимания привативной оппозиции как относящейся к признакам, мы говорим также и о тех случаях, когда она может иметь отношение к целостным вербальным значениям.

**Второй вид противопоставления** заключается в том, что при вербализации различия объектов, даются такие характеристики, которые содержат их качественные отличия, но не являются очевидно противоположными и взаимоисключающими. Используя терминологию Трубецкого, можно сказать, что здесь оба члена противопоставления «маркированы» и логически равноправны. Такой вид вербально выраженного противопоставления мы называем **эквивалентным**, заимствуя этот термин у Трубецкого. При таком виде противопоставления выбрать единую шкалу признаков для различения объектов, как правило, не удастся. Эквивалентное противопоставление может, так же как и привативное,



осуществляться с использованием **отдельных признаков** (например, «Первый звук – сильный и яркий, а второй – шипящий») или с использованием **целостных вербальных значений** (например, «Первый стимул – звук гитары, а второй – звук трубы»).

Привативный и эквивалентный виды противопоставления объединяются нами, с точки зрения их психологического содержания, в общий **способ описания различия**, который мы называем **классификационным**. Этот способ означает, что в процессе вербализации различия объектов происходит обозначение их признаками или вербальными значениями, относящимися к разным классам.

Наряду с классификационным способом описания различия мы выделяем **градуальный способ**, качественное отличие которого заключается в том, что он означает противопоставление объектов по количественному критерию наличия в них некоторой особенности. Эта особенность, понимаемая нами широко, может проявляться либо в разной степени выраженности у различаемых объектов определенного признака, либо в разной степени похожести различаемых объектов на некоторую целостность.

В отличие от градуальной оппозиции, рассматриваемой Трубецким только применительно к отдельным признакам, выделяемый нами градуальный способ описания различия понимается более широко. Он может выражаться в характеристике говорящим сравниваемых объектов либо как обладающих в разной степени одним и тем же признаком, выбранным в качестве параметра различения<sup>3</sup> (например, «Звуковые фрагменты отличаются тем, что один был более громкий, чем другой»), либо как в большей или меньшей степени соотносимых с некоторыми образно-метафорическими целостностями (например, «Один звук больше похож на кваканье лягушки, чем другой»).

В отличие от классификационного способа описания различия можно выделить некоторую шкалу определяющих различие особенностей, на которой располагаются оба сравниваемых объекта, занимая при этом не противоположные, а промежуточные

положения<sup>4</sup>. Другими словами, различие объектов определяется через соотношение степени выраженности у каждого из них определенной особенности.

Итак, в рамках предлагаемого нами анализа вербальные описания различия объектов может осуществлять двумя основными способами: классификационным и градуальным. Каждый из этих способов означает определенные виды противопоставления и может относиться как к отдельным вербальным признакам, так и к образно-метафорическим целостностям. Те вербальные единицы, с помощью которых противопоставляемые объекты характеризуются как качественно различные, относятся к классификационному типу. Те же вербальные единицы, с помощью которых различие между объектами выражается через разную степень присутствия у них некоторого свойства, относятся к градуальному типу.

Дальнейший анализ вербальных единиц касается их предметной отнесенности, т. е. собственно тех сторон сравниваемых объектов, которые вербально обозначаются.

#### *Анализ предметной отнесенности вербальных единиц*

Этот второй этап анализа касается отнесенности вербальных единиц к предметным составляющим сравниваемых объектов, т. е. «точки приложения этих единиц к определенным пунктам действительности», если использовать метафору Выготского об анализе понятий по широте. В отличие от предыдущего этапа анализа логико-понятийных отношений, который является универсальным для любого типа сопоставляемых объектов, при анализе предметной отнесенности обнаруживается специфика, которая в зависимости от характера объектов и исследовательских задач может усложнять или упрощать схему обработки данных.

Анализ предметной отнесенности вербальных единиц предполагает, прежде всего, их дифференциацию с точки зрения параметра **целостности – элементности**, т. е. с точки зрения того, что вербализуется человеком в объектах: их целостные характе-

3 В работе Ю. К. Корнилова (Корнилов, 1979) продуцирование лексики, выражающей степень проявления определенного качества изолированных объектов, рассматривается в качестве специального приема описания этих объектов.

4 Определяя градуирование как «упорядочение в соответствии с некоторой шкалой», Э. Сэпир отмечает, что суждения типа «больше, чем» или «меньше, чем» основаны на так называемом представлении о «завертывании», означающем возможность поместить один объект в пределах другого (Сэпир, 1985, с. 43).

ристики или отдельные детали. Соответственно, предметная отнесенность вербальной единицы может касаться либо объекта в его целостности (например, «*Это кресло очень комфортабельно*»), либо его отдельного элемента (например, «*Края этого сидения менее жесткие*»). В первом случае мы говорим о целостной предметной отнесенности, а во втором о поэлементной.

В ситуации сравнения двух объектов вербальные единицы могут иметь разную предметную отнесенность в отношении каждого из них. Теоретически возможны три варианта.

В одних случаях вербальные единицы, характеризующие один из сравниваемых объектов, относятся к нему в целом, а вербальные единицы, характеризующие второй объект, относятся к его отдельным элементам. Например: «*На первом изображении можно увидеть лицо, а на втором есть отдельное яркое пятнышко*».

В других случаях оба противопоставляемых объекта обозначаются вербальными единицами, являющимися их целостными характеристиками. Например: «*Если в первой картинке какое-то скорбное выражение лица, то во второй – злое*».

Наконец, возможен случай отнесения вербальных описаний только к элементам сравниваемых объектов. Например: «*В первом случае – какой-то человек, букашечка – крылышки поднять, во втором – опущены*».

Выделение данных вариантов предметной отнесенности вербальных единиц по параметру целостности-элементности соответствует тому факту, что в рассмотренных нами выше когнитивных исследованиях в качестве главных видов воспринимаемой человеком информации наиболее часто выделяются те, которые несут в себе целостные и детальные характеристики объектов.

Более дифференцированная категоризация вербальных данных, с точки зрения их предметной отнесенности, зависит от конкретных задач исследования и, соответственно, может быть более или менее детализированной. Следующий этап анализа касается семантического содержания вербальных единиц.

#### *Семантическое содержание вербальных единиц*

На стадии анализа семантического содержания вербальных единиц речь идет о том, что Аристотель называл категориями, или наиболее общими типами смысловых значений слов и признаков (Аристотель, 1978). Он, в частности, предложил класси-

фикацию смысловых значений и признаков, в которой выделял ряд категорий, соответствующих определенным родам бытия: «субстанция», или «сущность», «количество», «качество», «отношение», «место», «время», «положение», «состояние», «действие», «страдание». В этой классификации почти все категории, кроме первой, представляют признаки или разные стороны предметов.

Наиболее разработанные классификации вербальных описаний, используемых для обозначения особенностей воспринимаемых событий, предложены исследователями вербально-коммуникативных процессов, в частности, референтного общения (Krauss, Fussell, 1996). Степень детализации, а также основания выбираемых типологий обусловлены стоящими перед исследователями задачами.

Известны как узкоспециализированные типологии смысловых единиц (Fussell, Krauss, 1992), так и более общие типологии, в которых, например, выделяются (1) фигуративные описания, т. е. такие, в которых указывается, на что похожи объекты, (2) описания того, что представляют собой объект, и (3) описания, в которых объект обозначается соответствующими символами. Фигуративные описания делятся далее на такие категории: люди, части тела, животные, растения, мелкие предметы, крупные предметы, признаки окружающей среды, строения и части строений и «остальные» (Fussell, Krauss, 1989). Разделяются также такие дескриптивные стратегии: «по сходству», «категоризация», «атрибуция», «действие» (Clark, Wilkes-Gibbs, 1986) или же вербализации в форме целостных обозначений и совокупности деталей (Krauss, Fussell, 1996).

В рамках предлагаемой процедуры семантического анализа выделенные вербальные единицы сначала оцениваются с точки зрения того, представляют ли они собой отдельные определения сравниваемых объектов в целом или их элементов («*красивый*», «*яркий*», «*громкий*», «*чистый*» и т. д.) или же характеризуют их с помощью целостных значений («*труба*», «*ветер*», «*дерево*» «*счастье*» и т. д.).

Дальнейшая дифференциация зависит от предметного содержания объектов сравнения, их модальной специфичности, а также исследовательских задач.

Например, вербальные определения можно дифференцировать с точки зрения их содержания на те, которые имеют дескриптивный характер (например, «*чистый*», «*волнистый*»), и те, которые имеют эмоционально-оценочный характер (например, «*приятный*»).

Отдельные вербальные признаки можно дифференцировать в зависимости от того, носят ли они модально-специфичный характер, т. е. используются в данной культуре для обозначения преимущественно одной сенсорной модальности (зрительной, слуховой, тактильной и т. д., например, «громкий» или «шумный» – для описания слуховых образов) или же являются полимодальными, т. е. используются в обществе для обозначения образов разных модальностей (например, «чистый», «приятный»). При этом необходимо отметить, что эмоционально-оценочные признаки всегда являются полимодальными, а дескриптивные как модально-специфичными, так и полимодальными.

Вербальные единицы в форме целостных значений также можно дифференцировать по нескольким различным основаниям в зависимости от исследовательских задач.

На этапе осуществления семантического анализа вербальных единиц при необходимости реализуется построение так называемых «вербальных портретов» сравниваемых объектов. «Вербальным портретом» названа совокупность семантических групп, описывающих объект (Носуленко, 2001; Nosulenko, Parizet, Samoilenko, 1998, 2000; Nosulenko, Samoilenko, 2001). Для каждого объекта сравниваются частоты использования вербальных единиц, соответствующих разным семантическим группам. Процедура построения вербального портрета позволяет присвоить субъективно значимым характеристикам объекта некоторый числовой индекс, который соответствует «весу» конкретной характеристики во всей совокупности выявленных в результате анализа характеристик. Как показали наши исследования, такое соотношение субъективно значимых характеристик объектов оказывается связанным с предпочтением одного из них или субъективной оценкой их различия. Другими словами, построение вербального портрета является процедурой «измерения» характеристик перцептивного образа объекта; эта процедура позволяет количественно сравнивать присутствие субъективно значимых характеристик в разных объектах.

В плане практической реализации процедуры анализа вербализаций необходимо отметить, что вся информация, получаемая на этапах рассмотрения логико-понятийного содержания, предметной отнесенности и семантического содержания вербальных единиц, группируется в единой базе данных.

### *Особенности базы вербальных данных*

Каждая вербальная единица, занесенная в базу данных, рассматривается как отдельный элемент в группе данных и является независимой записью в общей системе получаемой информации (отдельный элемент среди «измеряемых» и подвергающихся статистической обработке совокупности данных). Таким образом, получаемые в исследовании вербализации данные могут подвергаться статистическому анализу в совокупности с психофизическими данными и в соответствии с критериями, выработанными в рамках психофизических подходов.

В базе данных отражена связь между вербальными единицами и характеристиками исследовательской ситуации. На начальном этапе формирования базы данных устанавливается соответствие каждой вербальной единицы с параметрами, позволяющими зафиксировать условия исследования и исходные данные о его участниках и изучаемых объектах: информация об испытуемых (пол, возраст, профессия и т. п.); задачи, типы предъявляемой информации и т. п.; психофизические данные; результаты других тестов, характеризующих испытуемых (личностные тесты и т. п.). Эти процедуры формирования базы данных называются **индексированием**. В результате создается «первый план» базы данных, в котором отражается связь вербальных единиц с другими видами исходной информации (Носуленко, 2007).

На следующем этапе осуществляется **кодирование** вербальных единиц в соответствии с описанными выше принципами логико-понятийного, предметного и семантического анализа. Результаты этого анализа также регистрируются в полях базы данных в соответствии с общей схемой кодирования вербальных единиц.

Запись вербальных единиц в базу данных и определение их характеристик регламентируются специальными правилами, которые являются обобщением опыта предыдущих экспериментальных исследований. Эти правила фиксируют процедуры выбора, распределения, индексации и кодирования, которые позволяют осуществлять независимый анализ вербализаций, относящихся к конкретному событию среди совокупности изучаемых событий. Например, в случае повторения одного и того же описания, но с различными уровнями детализации в базу данных следует заносить только ту версию вербальной единицы, в которой отра-

жено наибольшее количество деталей. Если вербальная единица характеризует сходство между двумя объектами, то она записывается в базу данных дважды: для каждого из сравниваемых событий и т. п. Аналогично дублируются вербальные единицы, характеризующие градуальную стратегию оценки различия (если первый звук определен как «более громкий», чем второй, то считается, что второй является «менее громким», чем первый). На последнем этапе кодирования каждая вербальная единица взвешивается в зависимости от общего числа вербальных единиц, выделенных из высказываний каждого испытуемого.

Для операционализации метода была разработана специальная программа поддержки кодирования, которая может адаптироваться к задачам исследования и специфике изучаемых событий. Эта программа автоматизирует выполнение правил кодирования (например, дублирование вербальной единицы при описании сходства, введение инвертированной вербальной единицы в случае градуального различия и т. п.).

Обработка базы данных может быть запрограммирована для выбора и сортировки данных в зависимости от различного состава испытуемых. При этом могут решаться разные задачи: выявления характеристик, определяющих сходство или различие между объектами; установления критериев предпочтений; группировки вербальных единиц, оценки их веса и т. п.

### **Перспективы операционализации процедуры анализа вербального сравнения**

Разработанная нами процедура анализа свободной вербализации предоставляет исследователю свободу в определении значимых «осей» субъективной оценки, что составляет главное преимущество по сравнению с процедурой вынужденного выбора.

Традиционные процедуры оценки объектов и явлений по предлагаемым семантическим шкалам представляют собой пример методики «вынужденного выбора»: в большинстве случаев оценка осуществляется в рамках изначально заданных биполярных шкал. Иначе говоря, испытуемый в эксперименте должен оценивать некоторые объекты в соответствии с предлагаемой исследователем «семантической моделью» перцептивно значимых свойств объекта. Такой подход не всегда позволяет с определенностью утверждать,

что сделанный исследователем выбор дескрипторов соответствует формируемому при восприятии объекта образу (Носуленко, Самойленко, 1995; Nosulenko, Samoylenko, 1997; Nosulenko, Parizet, Samoylenko, 1998). Испытуемому предлагается давать оценку по шкалам, которые могут быть для него и незначимы в общей совокупности характеристик.

Как писал по поводу оценки громкости Крайтер (Kryter, 1970), «эксперименты, в которых в качестве основы оценочных шкал применяются отдельные, неопределенные прилагательные без детальной инструкции, особенно, если определенное число прилагательных употребляется в качестве отдельных указаний, имеют скорее отношение к вопросам семантики, чем служат прояснению структуры свойств воспринимаемой громкости» (цит. по: Шик, 1998, с. 9).

Применение разработанной исследователем «семантической модели» для интерпретации экспериментальных данных сопряжено с серьезной методологической проблемой (Носуленко, 2007). Ведь для сопоставления получаемых в эксперименте субъективных данных (оценок испытуемого по семантическим шкалам) и внешне-наблюдаемых данных необходимо иметь определенную «физическую модель» объекта, в которой так или иначе отражаются исходные представления исследователя о связи между характеристиками объекта и свойствами формируемого при их восприятии образа, т. е. анализ направлен на сопоставление двух моделей, выбранных или построенных исследователем, а эмпирический материал необходим, прежде всего, для установления связей между параметрами, включенными в описания этих моделей. Сама процедура такого анализа не позволяет обнаружить какие-либо факторы, не предусмотренные исследователем.

Применение свободной вербализации в эксперименте на сравнение некоторых объектов дает возможность обойтись без изначальной «семантической модели». Именно в свободных вербальных описаниях объекта содержатся данные о таких его характеристиках, которые являются значимыми для тех или иных индивидов. Процедуры свободной вербализации позволяют человеку самому выделить основные особенности объекта без навязанной исследователем гипотезы о направлениях анализа. Таким образом, метод свободной вербализации помогает обойти ограничения процедур вынужденного выбора.

Однако предложенный нами подход имеет ряд ограничений, не позволяющих полностью заменить процедуры оценки по семантическим шкалам методом свободной вербализации. Очевидно, что подход, ориентированный на использование свободных вербализаций, является существенно более трудоемким по сравнению с техникой оценки по заданным вербальным шкалам. Он требует больше времени для сбора данных и, главное, высокой квалификации экспертов, осуществляющих кодирование, анализ и интерпретацию данных. Это может стать ограничением для практического применения свободных вербализаций, особенно в задачах оперативного массового обследования.

Кроме того, выделенные из свободных вербализаций дескрипторы могут быть использованы только для той же группы объектов, которые анализировались в эксперименте со свободной вербализацией. Если при введении нового объекта дескрипторы не отражают всех его значимых характеристик, может быть потерян важный аспект дифференцировки, поскольку испытуемому не будет предложено оценить эту новую характеристику.

Нам представляется, что методы, ориентированные на использование свободных вербализаций, могут быть дополнены психосемантическими (Артемьева, 1980, 1999; Петренко, 1983, 1997; Шмелев, 1982, 1983). Подобное сочетание, с одной стороны, позволит обеспечить испытуемому возможность самостоятельного выбора значимых признаков описываемого объекта, а с другой – открывает путь создания оперативных методов анализа их содержания с использованием традиционных методик, основанных на принципах оценивания по семантическим шкалам. Однако, по нашему мнению, шкалы для оперативной процедуры целесообразно строить на базе дескрипторов, используемых в вербальных портретах, а использование метода свободной вербализации должно стать необходимым этапом в разработке оперативных процедур. Тогда две группы обсуждаемых методов могут рассматриваться в качестве взаимодополняемых. Схема разработки дескрипторов для такой оперативной процедуры была экспериментально проверена в ряде наших исследований с соавторами (Барабанщиков, Носуленко, 2004; Носуленко, 1988; Носуленко, Паризе, 2001; Носуленко, Самойленко, 1995; Nosulenko, Samoilenko, 2001; Nosulenko, Parizet, Samoilenko, 1998).

Различные ситуации вербального сравнения были использованы нами для изучения восприятия сходства и различия сложных объектов разных модальностей. При этом мы стремились по возможности расширить круг используемых в эксперименте объектов таким образом, чтобы они оказались максимально приближенными к естественному окружению человека. Ниже будут показаны некоторые результаты анализа данных, полученных в рамках трех типов экспериментальных ситуаций: (1) сравнение пар изображений; (2) сравнение тембра звуков музыкальных инструментов; (3) сравнение шумов автомобильного двигателя.

Независимо от типа сравниваемых объектов, использовалась одна и та же экспериментальная процедура: испытуемых просили максимально подробно вербализовать сходства и различия между двумя объектами, предъявляемыми в паре, и оценить степень их различия по заданной цифровой шкале. Разумеется, в каждом конкретном случае осуществлялась некоторая адаптация процедуры к особенностям предъявляемых объектов. Например, в ситуации восприятия акустических событий звуки предъявлялись через наушники при помощи соответствующей компьютерной программы.

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СРАВНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

### Вербально выраженное сравнение в исследовании восприятия различия изображений

Данное исследование было направлено на психологический анализ способов и стратегий реализации человеком операции сравнения зрительных объектов во внешней речи. От испытуемых требовалась субъективная оценка величины воспринимаемого различия объектов и вербализация характера их различия (Самойленко, 1987а).

Цель исследования заключалась в определении психологического содержания способов вербального сравнения путем сопоставления их с субъективным оцениванием величины различия сравниваемых объектов. Это подразумевало установление особенностей субъективно оцениваемой величины различия сравниваемых объектов по внешнеречевым формам их сравнения.

Предполагалось, что способы и стратегии вербально выраженного сравнения, используемые субъектом, являются индикаторами определенной величины воспринимаемого им различия сопоставляемых объектов.

#### *Процедура исследования*

В исследовании было реализовано сочетание двух методических процедур: а) вербальной – выражение во внешней речи сходства или различия объектов; б) психофизической – субъективное шкалирование величины различия объектов.

**Испытуемые.** В экспериментах приняли участие 21 испытуемый в возрасте от 20 до 35 лет, имеющие высшее и незаконченное высшее образование.

Исследование состояло из двух серий экспериментов.

В **первой серии** испытуемым предъявлялись пары сложных изображений и предлагалась следующая инструкция: «Оцените степень различия изображений, используя шкалу. Если, по вашему мнению, различия между изображениями в предъявляемой паре нет, то вы должны дать оценку «0». Если же различие очевидно большое, то следует дать оценку «5». Все промежуточные суждения о различиях вы должны распределять в диапазоне оценок между нулем и пятью».

Эта серия проводилась с целью формирования у испытуемых достаточно стабильной субъективной оценки различия на каждую пару изображений. При этом предполагалось, что любая оценка различия имеет относительный характер в том смысле, что при ее вынесении испытуемый опирается на имеющееся у него представление о различиях между стимулами других пар, т. е. оперирует некоторой целостной картиной системы предъявляемых ему изображений. Таким образом, первая серия была предназначена также для формирования у испытуемых представления о стимульном контексте.

Во **второй серии**, которая явилась основной, каждая из 24 пар изображений предъявлялась испытуемому по одному разу. Кроме оценки различия, испытуемые должны были дать развернутое описание во внешней речи характера этого различия в соответствии со следующей инструкцией: «Оцените степень различия изображений, используя шкалу, так же, как вы это делали раньше. Опишите по возможности максимально полно, в чем заключается это различие».

**Стимульный материал.** При подборе стимульного материала реализовывались следующие цели: а) достижение существенного разнообразия типов изображений в смысле потенциальной возможности их преимущественного соответствия разным стратегиям вербализации; б) подбор из одного типа изображений таких стимульных пар, которые различаются по степени сходства входящих в них изображений.

В исследовании использовались 4 типа изображений, условно обозначенные нами как А, Б, В, Г:

- А – фотографии цветных, несколько размытых изображений неопределенного характера;
- Б – черно-белые схематические изображения стадий процесса изменения некоторой математической функции;
- В – рисунки конструкций, состоящих из дискретных элементов;
- Г – черно-белые изображения женского лица, выполненные при помощи компьютера и имеющие разную степень искажения.

Обязательным условием подбора пар изображений одного типа выступало наличие некоторой степени сходства парных стимулов. Необходимо было обеспечить соблюдение одного из главных логических условий сравнения – отсутствие несравнимых объектов. При этом изображения одного типа подбирались таким образом, чтобы между ними была разная степень сходства.

При выборе четырех стимулов из наборов А и В, первый из которых состоял из 12, а второй из 24 более и менее сходных изображений использовалась методика классификации Миллера с последующим кластерным анализом (подробные описания достоинств методики Миллера, а также процедуры кластерного анализа (см.: Петренко, 1983; Шмелев, 1983).

В качестве испытуемых в исследовании при отборе изображении участвовали 20 человек, имеющих среднее и высшее образование. Им предлагалась следующая инструкция: «Разложите находящиеся перед вами изображения в произвольное количество групп так, чтобы каждая группа объединяла сходные рисунки. Количество рисунков в разных группах может быть различным». В инструкции не задавался параметр, по которому нужно было устанавливать сходство изображений. Тем самым предоставлялась полная свобода в выборе критериев сравнения. Обработка данных осуществлялась методом кластерного анализа.

В результате кластерного анализа для изображений типов А и В были построены соответствующие деревья классификации, показывающие уровни объединения изображений во все более крупные классы. По результатам кластерного анализа среди изображений типа А (см. рисунок 5) и среди изображений типа В (см. рисунок 6) были выбраны 4 изображения, имеющие разную степень сходства между собой. Изображения типа Б и Г представлены на рисунках 7 и 8.

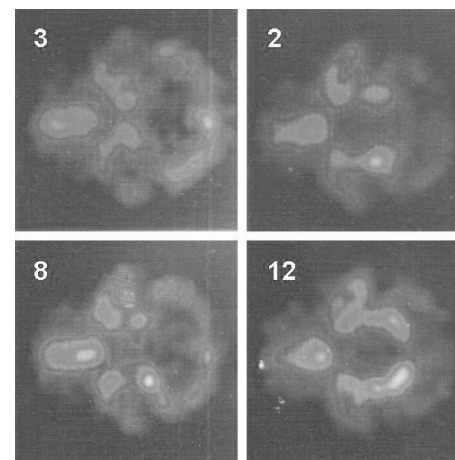


Рис. 5. Изображения типа А

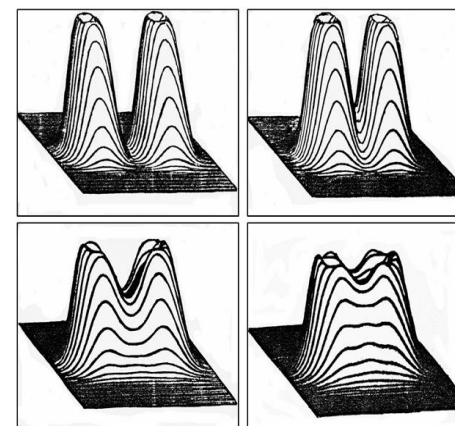


Рис. 6. Изображения типа Б

Таким образом, в качестве стимульного материала были использованы 24 пары сложных изображений, каждая из которых предъявлялась по 3 раза (всего 72 предъявления).

#### *Анализ вербальных данных*

Полученные в исследовании вербальные данные подвергались анализу в соответствии со стадиями системной процедуры ана-

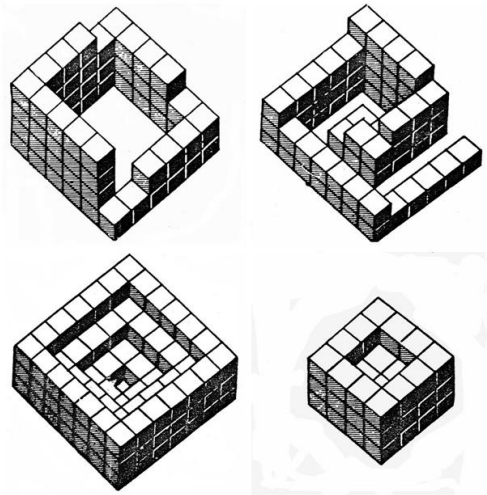


Рис. 7. Изображения типа В



Рис. 8. Изображения типа Г

лиза сравнения, описанными нами выше. Осуществлялся анализ: а) компаративных структур вербализаций; б) способов вербализации различия объектов; в) предметной отнесенности вербальных

единиц, используемых при описании различия объектов. Реализация этих стадий вербального анализа в сочетании с анализом данных, полученных с помощью процедуры субъективного шкалирования различия объектов, позволила получить ряд результатов, описанных в трех следующих разделах.

*Компаративные структуры вербализаций как индикаторы воспринимаемой величины различия изображений*

Анализ компаративного содержания вербальных текстов, продуцированных испытуемыми при инструкции описать различия стимульных изображений, предполагал идентификацию таких структур, которые выражали их сходство и различие. При реализации этого уровня анализа мы опирались на выделенные в лингвистике языковые средства выражения сходства и различия, которые были подробно описаны выше.

Анализ общей структуры речевых протоколов показал, что языковые индикаторы осуществления операции сравнения во внешней речи встречались в большинстве продуцированных описаний. Из 504 вербальных текстов только в трех не зафиксировано использование таких языковых индикаторов. В этих трех случаях при заданной в инструкции задаче на субъективную оценку и вербализацию различия предлагались описания одиночных изображений, имевших следующий вид (приведены полные протоколы, полностью состоящие из этого типа описания с выносимыми при их продуцировании субъективными оценками различия):

«Оценка „2“. Во втором случае – незаконченность. Стенка как бы не достроена. Внутри этой стенки нет дополнительных».

«Оценка „2“. Общее очертание лица и детали, они угадываются. Однако некоторая постоянная вибрация той поверхности, на которой он нарисован, внесла просто сильную помеху в рисунок».

«Оценка „3“. Первый рисунок производит впечатление незаконченного, поскольку у него есть выемка».

Как видно из протоколов, заданная в инструкции задача на выражение во внешней речи различия объектов решалась путем продуцирования описаний, содержащих характеристику особенностей лишь одного из пары объектов без осуществления операции сравнения во внешней речи. Таким образом, принятая испытуемыми когнитивно-коммуникативная задача не соответствовала той, которая была задана в инструкции.



Необходимо отметить, что во всех трех случаях, испытуемые, описывая предъявленные в парах одиночные изображения, тем не менее, выносили определенную субъективную оценку их различия. Факт вынесения оценки, вне зависимости от ее величины, рассматривался нами в качестве индикатора решения испытуемым задачи на сравнение объектов в умственном плане. Следовательно, решая задачу на субъективную оценку величины различия, испытуемые в то же время не выражали во внешней речи особенностей этого различия.

Факт продуцирования описаний изолированного объекта в сочетании с вынесением определенной субъективной оценки различия объектов необходимо принимать во внимание при рассмотрении проблемы соотношения вербализуемых и невербализуемых во внешней речи компонентов познавательной деятельности. В частности, учет этого факта заставляет более внимательно интерпретировать некоторые эмпирические результаты.

Это относится, например, к тем исследованиям по возрастной психологии и дефектологии, в которых на основе качественного анализа протоколов сравнения объектов или понятий во внешней речи делаются выводы относительно сформированности мысленной операции сравнения у школьников разного возраста. Так, например, в работе Сыркиной (Сыркина, 1948), посвященной вопросу развития у школьников мысленной операции сравнения, вывод об отсутствии сформированности этой операции в определенном возрасте основывается на том, что вербализации касаются особенностей лишь отдельных объектов и не содержат элементов сравнения. Эти результаты свидетельствуют, с нашей точки зрения, скорее об отсутствии способности сравнения объектов во внешней речи, но не о полной невозможности выполнения данной операции. По нашему мнению, применение некоторого модифицированного варианта методики, сочетающей субъективную оценку различия и вербализацию характера этого различия во внешней речи, к данному кругу онтогенетически ориентированных исследований развития способности сравнивать может скорректировать этот вывод. Такая методика позволила бы дифференцированно проанализировать, с одной стороны, уровень сформированности способности к сравнению и, с другой, к осуществлению этой операции во внешней речи.

Рассмотрим теперь вербальные протоколы (анализировался 501 речевой протокол), содержащие языковые средства выраже-

ния сравнения объектов. Эти протоколы были разделены на три категории в зависимости от того, какую компаративную структуру они имели.

В первой категории протоколов были представлены речевые описания, которые полностью состояли из выражения сходства сравниваемых изображений. Напомним, что инструкция эксперимента менее всего предполагала вербализацию испытуемыми сходства объектов. Фактически испытуемые совершали во внешней речи операцию, обратную той, которая от них требовалась.

Факт осуществления испытуемыми вербализации **сходства** объектов при постановке перед ними экспериментальной задачи **оценить величину различия** и выразить его характер во внешней речи требует, на наш взгляд, специального рассмотрения. Однако в рамках данного исследования представляется возможным сделать только несколько предположений, так как объем выборки случаев продуцирования данной категории протоколов очень мал – испытуемые осуществляли вербализацию сходства в чистом виде всего в 5 случаях.

Одно из предположений может заключаться в том, что осуществление вербализации только сходства объектов связано с восприятием субъектом их различия как относительно малого. Для проверки данного предположения был проведен анализ выносимых испытуемыми субъективных оценок различия при выражении во внешней речи только сходства изображений. Приведем протоколы решения задачи на вербализацию сходства объектов вместе с выносимыми субъективными оценками их различия.

*«Оценка „2“, потому что оба эти лица ярко выражают эмоции. Причем в какой-то степени они сходны, эти эмоции».*

*«Оценка „1“. Примерно одинаковой высоты, примерно одинаковой усеченности, примерно одинаковые пересечения».*

*«Оценка „1“. Почти сходные рисунки. Наверное, в одном и том же стиле сделаны».*

*«Оценка „0“. Совершенно одинаковые картинки по виду».*

*«Оценка „1“. Ну оба лица примерно с одинаковым выражением, и оба выполнены в одинаковой манере, скажем так».*

Из протоколов видно, что при вербализации только сходства изображений выносились малые субъективные сценки их различия («0», «1», «2»). На основе этого наблюдения можно предполагать, что испытуемые вербализовывали только сходство изоб-

ражений не случайно, а тогда, когда оценивали различие между ними как малое или когда вообще его не замечали.

Интересно отметить, что аналогичные факты были показаны в работах по дефектологии Ж. И. Шиф и В. Г. Петровой при изучении способности глухонемых и слышащих школьников сравнивать объекты (Шиф, 1940, 1941; Шиф, Петрова, 1965). Исследуя операцию установления сходства, авторы обнаружили, что при инструкции описать сходство между объектами, которые мало похожи друг на друга, испытуемые иногда отмечают не их сходство, а различие. Причем этот факт встречается чаще у глухонемых (для которых задача на сравнение труднее), чем у слышащих детей. Фактически в этих работах получен тот же эмпирический факт, что и в нашем исследовании, но в отношении операции сходства, а не операции различия.

Вторую категорию протоколов составили такие, которые содержали вербализацию только различия объектов (336 текстов). Приведем пример протокола. *«Оценка „4“. Различие основное в соотношенности или несоотношенности с рожницей. В первом случае рожца имеется, хотя она и одноглазая и вместо глаза рюмка и все прочее. Вот, по-моему, для меня значимо выражение ротика, оно такое вполне человеческое. А во втором случае слаженность всех элементов, которые расположены во второй части якобы лица, и слитность их друг с другом стусеивают впечатление, которое обеспечивает возможную интерпретацию этого изображения как лица».*

Эта категория протоколов оказалась наиболее многочисленной. Их продуцирование демонстрирует максимальное совпадение между заданной в инструкции и реально решаемой в исследовании задачей на вербализацию.

Третий вид протоколов содержал вербализацию как различия, так и сходства изображений (160 текстов). Приведем пример одного из таких протоколов.

*«Оценка „3“. По контрасту оба напоминают человеческий череп голубовато-синеватого цвета. Однако, если на первой фотографии могут быть более или менее четко локализованы глаза, рот и вот пятна в зоне щек, хотя одно из них, слившееся с глазом, то на второй фотографии резко выражены два полукруга, резко слитые от глаза к рту, с одной стороны, и, с другой, вторая фотография не вызывает такой прямой ассоциации с человеческим чере-*

*пом, как первая. Скорее ее можно было отождествить с дорзальным разрезом мозга, т. е. по рисунку пятен не возникает такой прямой ассоциации с черепом, как на другой».*

Осуществляя такого рода вербализацию, испытуемые выходили за пределы требований инструкции об описании только различия. Факт вербализации как сходства, так и различия объектов при инструкции описать только их различия заслуживает, с нашей точки зрения, специального внимания. Этот факт демонстрирует, прежде всего, взаимосвязь операций установления сходства и различия объектов.

Интересно, что взаимосвязь этих операций была выявлена также в работах по детской психологии и дефектологии (Шиф, 1940, 1941; Шиф, Петрова, 1965 и др.). Было показано, например, что один из фактов, отличающих здоровых школьников от глухонемых, заключается в том, что у первых единство сходства и различия выступает со всей очевидностью, а вторые, сравнивая объекты, отмечают либо их сходство, либо различие (Шиф, 1941).

Таким образом, при заданных в инструкции задачах на субъективную оценку величины различия объектов и выражение характера этого различия во внешней речи были получены три категории целостных вербальных текстов, содержащие а) только вербализации сходства (1% случаев); б) только вербализации различия (67% случаев); в) вербализации как сходства, так и различия (32% случаев).

Согласно результатам исследования, вербализация испытуемыми сходства объектов в рамках целостных речевых текстов осуществлялась достаточно часто, хотя и имела фрагментарный характер и составляла небольшую долю от их общего речевого объема.

Напомним в этой связи, что в ряде экспериментальных исследований по возрастной психологии и дефектологии, а также в некоторых теоретических работах выявлена взаимосвязь операций установления сходства и различия объектов. Аналогичным образом при необходимости выразить во внешней речи различие объектов испытуемые в нашем исследовании, наряду с вербализацией различия осуществляли иногда и вербализацию сходства. Соответственно, возникает вопрос о психологическом содержании факта продуцирования вербализации сходства объектов при инструкции вербализации их различия.

На этот вопрос можно дать два альтернативных ответа. Первый заключается в том, что данный факт не имеет специального психологического смысла, т. е. вербализация сходства выступает в качестве побочной операции и сочетается с вербализацией различия достаточно случайным образом. Тогда сам факт вербализации сходства объектов в данной экспериментальной ситуации свидетельствует лишь о том, что испытуемые неточно выполняют предъявленную им инструкцию.

Второй ответ, соответствующий нашим предположениям, сводится к тому, что факт продуцирования вербализации сходства имел психологическое объяснение и не являлся случайным. По нашему мнению, вербализация сходства была связана с воспринимаемой величиной различия объектов.

Согласно выдвинутой нами гипотезе, говорящий, указывая на наличие сходного в сравниваемых объектах, при заданной в инструкции задаче на субъективную оценку величины и выражение во внешней речи их различия воспринимает данное различие как относительно малое.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы проводился сопоставительный анализ, с одной стороны, данных о частоте осуществ-



Рис. 9. Связь между субъективной оценкой различия и частотой описаний сходства сравниваемых изображений

вления испытуемыми вербализаций сходства и, с другой, данных о величине выносимых при этом субъективных оценок различия объектов. Для каждой величины субъективной оценки различия объектов было рассмотрено относительное число случаев вербализации элементов их сходства.

На рисунке 9 графически представлены полученные результаты.

По оси абсцисс отложены значения величин субъективной оценки различия изображений. Ось ординат показывает отношение (в %) числа случаев вербализации сходства при определенной субъективной оценке различия от общего количества случаев вынесения данной величины оценки.

На графике видна обратная зависимость между величиной субъективных оценок различия объектов и относительным количеством случаев вербализации их сходства. В 58% случаев вынесения оценки «1» испытуемые, наряду с вербализацией различия, осуществляют вербализацию сходства. Примерно такая же доля представленности элементов вербализации сходства (47%) характерна для случаев вынесения оценки «2». При субъективной оценке «3» вербализация сходства осуществляется уже значительно реже – в 35% случаев. Меньше всего случаев обращения к вербализации сходства отмечено при больших субъективных оценках различия: при оценке «4» – 16%, при оценке «5» – всего 9%.

Таким образом, можно говорить о том, что вербализация сходства объектов имеет место преимущественно при вынесении малой субъективной оценки различия. Чем больше величина субъективной оценки, тем реже ей сопутствует вербализация сходства.

Для проверки закономерностей, отраженных на графике, балльные оценки от «1» до «5» были разделены на две группы: низкие («1» и «2») и высокие («4» и «5»). Анализировался параметр, выражающий отношение высоких оценок к низким. Статистический анализ подтвердил представленную на графике зависимость (при  $p < 0,01$ ).

Представляет также интерес рассмотрение самой конфигурации графика в целом и некоторых его точек. Значение крайней левой точки графика (58%) свидетельствует о примерно равной доле случаев продуцирования протоколов, содержащих вербализацию только различия, и протоколов, включавших также вербализацию сходства при вынесении низких субъективных оценок («1», «2»). По-

этому факт вербализации сходства нельзя считать единственным индикатором того, что человек воспринимает различие объектов как незначительное. Характер полученной кривой дает основание для предположения о существовании специальных вербальных способов выражения во внешней речи только различия, выступающих в качестве индикаторов восприятия малой величины различия объектов. Ниже будут представлены результаты проверки этого предположения. Значение крайней правой точки графика показывает, что в большинстве случаев вынесения высокой оценки различия испытуемые выражали во внешней речи только различия объектов и почти не говорили об их сходстве.

Итак, полученные результаты позволяют говорить о том, что психологическое содержание факта выражения во внешней речи сходства объектов при инструкции вербализовать различие состоит в возможности использования его в качестве одного из дополнительных индикаторов восприятия человеком различия сравниваемых объектов как незначительного.

Следующий уровень анализа вербального материала позволил соотнести конкретные способы вербализации различия изображений с его воспринимаемой величиной.

*Классификационный и градуальный способы вербализации различия изображений как индикаторы его воспринимаемой величины*

При выделении и конкретизации способов вербализации различия идентифицировались лежащие в их основе виды противопоставлений, описанные нами выше. Был проведен анализ 415 описаний, в которых осуществлялась вербализация различительных особенностей сравниваемых изображений. В этих описаниях оказалось возможным выделить следующие виды противопоставлений, реализуемых на уровне целостных речевых текстов.

Первый вид составили привативные противопоставления, содержащие указания на элементарные свойства и целостные значения лишь одного из сравниваемых изображений при отрицании их наличия у второго. Например: *«Первый рисунок отличается от второго тем, что изображает медвежонка, а второй нет».*

Продуцирование человеком во внешней речи вербализаций различия, структурную основу которых составляют подобные противопоставления, имеет вполне определенный психологичес-

кий смысл. По нашему предположению, применение такого вида противопоставлений означает большую величину воспринимаемого различия сравниваемых объектов. Человек как бы разносит сравниваемые объекты в противоположные категории: в приведенном примере одно из изображений соотносится с целостным «метафорическим образом», для другого изображения отрицается возможность такого соотнесения. Соответственно, если высказанное предположение справедливо, то такие диаметрально противоположные противопоставления можно будет рассматривать в качестве вербального индикатора относительно большой величины воспринимаемого различия объектов.

Второй вид противопоставлений, обозначенных как эквивалентные, использовался испытуемыми для указания на существование в предъявленных изображениях разных, но не очевидно противоположных свойств или целостных значений. Например: *«Различаются в том, что, во-первых, в первом случае линии зигзагообразные, во втором случае они образуют ровный овал лица. Во-вторых, в первом случае пропорции лица сохранены, а во втором случае они нарушены, И черты лица: в первом случае они, поскольку пропорции не нарушены, черты лица тоже более или менее правильные, только линии, которые образуют их, они чуть-чуть такие зашумленные, а во втором случае обозначены очень схематично черты лица».*

Психологическая интерпретация факта такого противопоставления во внешней речи может предполагать достаточно сложную форму субъективной представленности в сознании говорящего различия между сравниваемыми объектами. Воспринимаемое различие объектов, имеющее обычно многомерный характер, выражается через противопоставление сложных по своему семантическому содержанию конструкторов – целостных значений. Этот вид противопоставления не означает, в отличие от предыдущего, обязательное разделение сравниваемых объектов на противоположные. Однако выбрать единую шкалу признаков для такого разделения, как правило, не удастся. Использование такого сложного противопоставления может означать, на наш взгляд, восприятие человеком достаточно большого различия между объектами, часто одновременно по нескольким параметрам. Следовательно, данный вид противопоставления также можно рассматривать в качестве возможного вербального

индикатора относительно большой величины воспринимаемого различия объектов.

Привативный и эквивалентный виды противопоставлений составили **классификационный способ вербализации различия**. Общий для них психологический смысл заключается в том, что они характеризуют отнесение сравниваемых объектов или их отдельных признаков к разным классам. Соответственно оба вида противопоставлений предполагают большую величину воспринимаемого различия.

В исследовании был также выявлен **градуальный способ вербализации различий**, выражающийся в характеристике сравниваемых объектов как обладающих в разной степени одним и тем же признаком, выбранным в качестве параметра различения. Пример: *«Изображения напоминают силуэт медвежонка в тумане. Различаются они между собой очень на немного: по положению нижней лапки медвежонка. У одного она поднята больше, чем у другого»*.

Следует отметить, что в рамках предлагаемого нами анализа мы рассматриваем два варианта выраженности градуальной оппозиции – применительно не только к отдельным вербальным признакам, но и к разной степени соотношения объектов (т. е. установления аналогии) с некоторыми образно-метафорическими целостностями.

С психологической точки зрения, градуальный способ вербализации различия означает, что говорящий сравнивает объекты по степени выражения в них одних и тех же особенностей. При этом в отличие от классификационного способа можно выделить некоторую шкалу определяющих различие особенностей, на которой располагаются оба сравниваемых объекта, занимая при этом не противоположные, а промежуточные положения. Другими словами, различие объектов определяется через соотношение степени выраженности у каждого из них определенной особенности, понимаемой широко. Этот способ вербализации различий, имеющий форму одномерного противопоставления объектов по степени присутствия в них конкретной особенности, может являться, по нашему мнению, вербальным индикатором относительно малой величины воспринимаемого различия.

Итак, в контексте исследования были выделены два основных способа вербализации различия объектов: классификационный

и градуальный<sup>5</sup>. Выделенные способы полностью охватывают все разнообразие проанализированных речевых текстов.

Следует отметить, что достаточно часто для решения экспериментальной задачи испытуемые применяли сочетание классификационного и градуального способов выражения различия во внешней речи. Приведем пример такого текста: *«Во-первых, второй рисунок занимает меньшее по объему место, а, если второй рисунок – колодец, то первый – кусочек некоторого лабиринта, но в общем-то это спираль квадратная с углами. Она имеет колодцеобразную форму, но в него возможно заехать, в этот колодец. Далее, по величине больше, чем второй, и это как бы лабиринт в некоторой стадии разрушений, т. е. стена его как руины разрушены, кое-где кирпичи выпали, в то время как первый рисунок – очень четко колодцеобразная форма»*.

Как видно из данного протокола, испытуемый использовал и классификационный способ вербализации различия (противопоставил сравниваемые изображения как «колодец» и «лабиринт» или «спираль»), и градуальный (отмечая различие в величине и объеме сравниваемых изображений). Представленный пример показывает, что при рассмотрении целостных речевых текстов с точки зрения использования способов выражения различия возможны случаи применения не только классификационного и градуального способов в чистом виде, но и их сочетания – классификационно-градуального способа.

Таким образом, при определении психологического содержания каждого из выделенных способов вербализации различия было высказано предположение об их соответствии определенной величине воспринимаемого различия объектов, что означало возможность рассмотрения этих способов как адекватных вербальных индикаторов величины воспринимаемого различия.

Проверка выдвинутой гипотезы означала для нас доказательство того, что классификационный способ служит преимущественно для выражения относительно большой субъективной оценки различия, градуальный – для малой, а смешанный способ, представ-

5 Предложенные термины частично совпадают с введенными Р. Карнапом (Карнап, 1971) обозначениями видов существующих в науке понятий, однако они относятся к качественно иному исследовательскому объекту.

ляющий собой сочетание классификационного и градуального, занимает в этом отношении промежуточное положение.

Для проверки гипотезы выявлялась возможная связь между частотой употребления конкретных способов вербализаций различия, с помощью которых продуцировались целостные тексты, и величиной выносимой при их продуцировании субъективной оценки различия.

Было проанализировано 256 протоколов, которые представляли собой речевые тексты, полностью состоящие из вербализации конкретных различий объектов. В общей сложности классификационный способ был употреблен в чистом виде 144 раза, градуальный – 39 раз. Сочетание классификационного и градуального способов было зафиксировано в 73 текстах.

На рисунке 10 дано графическое представление полученных результатов.

По оси абсцисс отложены величины субъективной оценки различия. Поскольку оценка «1» выносилась испытуемыми в общей сложности всего 3 раза, она не представлена на графике, а соответствующие ей данные присоединены к оценке «2». Ось ординат

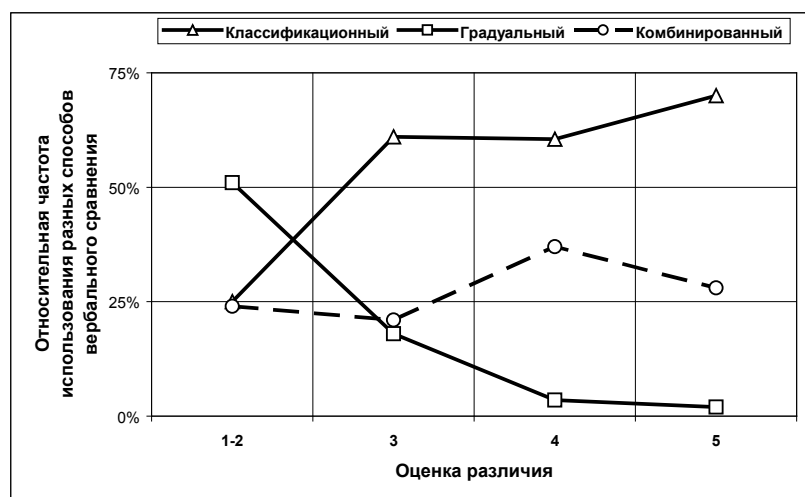


Рис. 10. Связь между субъективной оценкой различия и способом вербализации различия воспринимаемых изображений

соответствует отношению (в %) частоты употребления конкретного способа вербализации различия к общей частоте употребления всех способов вербализации различия при вынесении определенной оценки.

График состоит из трех кривых, каждая из которых отражает зависимость относительного количества случаев употребления определенного способа вербализации различия (классификационного, градуального и классификационно-градуального) от величины субъективной оценки различия.

Как видно из рисунка, частота употребления классификационного способа (верхняя кривая) увеличивается с возрастанием величины оценки различия. При оценках «1» и «2» классификационный способ использовался в 26% случаев вынесения этих оценок, а то время как для больших оценок частота употребления этого способа увеличилась до 61% на оценку «4» и 67% на оценку «5».

Вместе с тем при наличии достаточно выраженной закономерности представляет интерес интерпретация того факта, что доля случаев вынесения оценок «1» и «2» оказалась все-таки равной 26%. Некоторое объяснение будет дано ниже при обсуждении результатов проведения следующего уровня анализа вербального материала.

Нижняя кривая показывает обратную зависимость между частотой использования градуального способа и величиной оценки. Максимальная частота употреблений градуального способа вербализаций различия приходится на оценки «1» и «2» (49%). На оценках большой величины происходит существенный скачок в сторону уменьшения доли употребления данного способа: при вынесении оценки «4» градуальный способ использовался всего в 3% случаев, а при оценке «5» не употреблялся ни разу.

Кривая, соответствующая употреблению классификационно-градуального способа, в целом занимает промежуточное положение между двумя другими.

Итак, показанные на рисунке зависимости представляют собой определенную психологическую интерпретацию выделенных способов вербализации различия. Так, при восприятии различия между объектами как большого говорящий использует в вербализации преимущественно классификационный способ. Градуальный способ, наоборот, в основном используется

при малой величине воспринимаемого различия. Применение третьего способа, представляющего собой сочетание двух первых, не сопровождается в этом смысле такой же четкой зависимостью от оценки различия, хотя на графике видно, что несколько более четко он используется при вынесении оценок большой величины.

Вместе с тем вид кривой, соответствующей классификационно-градуальному способу, свидетельствует о том, что этот способ по своему психологическому содержанию гораздо ближе к классификационному, чем к градуальному: видна тенденция увеличения частоты использования классификационно-градуального способа при больших оценках различия. Это может означать, что психологическое содержание смешанного способа определяется, прежде всего, связью с оценкой классификационных особенностей вербализации, а не градуальных.

Для проверки статистической значимости отраженных на графике анализировался параметр, выражающий отношение частот использования конкретных способов вербализации, соответствующих высоким оценкам различия («4», «5»), к частотам, получаемым при низких оценках («1», «2»). Анализ показал значимые различия по этому параметру между классификационным, градуальным и классификационно-градуальными способами вербализации (при  $p < 0,1$ ). Результаты статистической обработки также подтвердили, что смешанный способ занимает промежуточное положение между двумя основными. При этом различие между градуальным способом и классификационно-градуальным находится на значимо более высоком уровне, чем различие между последним и классификационным способом. Анализ показывает, что градуальный способ соответствует низким оценкам, классификационный и классификационно-градуальный – высоким оценкам различия.

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что применение человеком конкретного способа вербализации различия объектов может рассматриваться в качестве индикатора определенной величины воспринимаемого различия между ними.

Проведение следующего этапа анализа вербального материала, связанного с анализом предметной отнесенности вербальных единиц, включенных в определенный способ вербализации различия, позволил уточнить полученные закономерности.

### *Предметная отнесенность вербальных единиц при выражении различия изображений*

Как было показано, при вербализации воспринимаемого различия изображений субъект реализует классификационный или градуальный способы, которые являются индикаторами субъективно воспринимаемой величины различия этих изображений. В рамках каждого из этих двух способов используемые вербальные единицы могут относиться либо к сравниваемым объектам в целом, либо к их отдельным элементам.

Напомним, что в ситуации сравнения двух объектов вербальные единицы могут иметь разную предметную отнесенность в отношении каждого из них. Соответственно возможны три варианта: а) вербальные единицы, характеризующие один из сравниваемых объектов относятся к нему в целом, а вербальные единицы, характеризующие второй объект, относятся к его отдельным элементам; б) оба противопоставляемых объекта обозначаются вербальными единицами, являющимися их целостными характеристиками; в) вербальные единицы относятся только к элементам двух сравниваемых объектов.

Для уточнения закономерностей связи вербализаций различия изображений с воспринимаемой величиной их различия были рассмотрены случаи целостной и поэлементной предметной отнесенности вербальных единиц, включенных в классификационный способ выражения различия.

Напомним, что классификационный способ использовался значимо чаще, чем другие способы, при восприятии субъектами различия между сравниваемыми объектами как большого. Однако необходимо отметить, что при наличии хорошо выраженной зависимости частоты употребления классификационного способа от величины субъективной оценки различия доля использования этого способа при вынесении низких оценок различия оказалась достаточно значительной, равной 26%. Интерпретация данного факта оказалась возможной благодаря осуществлению анализа количественной представленности вербальных единиц, относимых к объектам в целом и к их отдельным элементам, в структуре классификационного способа вербализации различий.

В соответствии с нашим предположением, классификационный способ вербализации различия применяется в сочетании с его малыми субъективными оценками в тех случаях, когда про-

тивопоставляются не целостные объекты, а лишь их отдельные элементы. Для проверки этого предположения были рассмотрены тексты, содержащие классификационный способ вербализации различия в чистом виде и продуцируемые при вынесении малых субъективных оценок различия. Проведенный сопоставительный анализ в целом подтвердил выдвинутое предположение. Оказалось, что в подавляющем большинстве случаев тексты, содержащие классификационный способ выражения различия, которые сопровождалось вынесением низких субъективных оценок, содержали вербальные единицы, относимые к отдельным элементам сравниваемых объектов.

Полученный результат позволяет уточнить возможности использования классификационного способа как вербального индикатора величины воспринимаемого различия объектов. Это уточнение сводится к тому, что уверенное суждение относительно вербальных данных о высокой величине воспринимаемого различия возможно при удовлетворении двум условиям. Во-первых, должен быть реализован классификационный способ вербализации различия. Во-вторых, при использовании этого способа должны противопоставляться целостные объекты, а не их отдельные элементы.

Итак, в результате проведенного исследования, опирающегося на анализ компаративных структур вербализаций, способов вербализации различия объектов, а также предметной отнесенности вербальных единиц, используемых при описании различия объектов, выявлен ряд закономерностей, относящихся к связи особенностей вербализаций различия и субъективных оценок его величины.

Показано, что при необходимости вербализации различия изображений и субъективного оценивания величины их различия человек прибегает в ряде случаев к вербализации их сходства. Показано, что факт вербализации сходства при инструкции описания различия является одним из индикаторов восприятия человеком различия сравниваемых объектов как малого.

Вербализация коммуникантом различия объектов осуществляется разными, с точки зрения лежащих в их основе логико-понятийных отношений, способами: классификационным, градуальным и классификационно-градуальным. В основе классификационного способа лежат два вида противопоставлений – приватив-

ное и эквивалентное. С помощью первого вида противопоставлений выражение различия объектов в рамках целостного речевого текста осуществляется в форме вербализации особенностей одного объекта и констатации их отсутствия у сравниваемого с ним объекта. С помощью второго вида противопоставлений вербализация различия объектов разделяет их по наличию разных, но не всегда противоположных особенностей. В основе градуального способа вербализации различия лежит противопоставление сравниваемых объектов как обладающих в разной степени одной и той же особенностью, выбранной в качестве параметра различения.

Использование каждого из логико-понятийных способов вербализации различия связано с определенной величиной воспринимаемого субъектом различия сравниваемых объектов. Классификационный способ реализуется преимущественно при восприятии высокой величины различия объектов; использование градуального способа соответствует низкой субъективной оценке различия; классификационно-градуальный занимает в этом отношении промежуточное положение.

Наиболее адекватным индикатором восприятия величины различия объектов как большой можно считать вариант классификационного способа, реализуемый при противопоставлении объектов как целостностей.

Разработанная в рамках исследования системная процедура анализа вербализаций и полученные результаты относительно психологического содержания способов вербализации различия как индикаторов величины воспринимаемого различия сопоставляемых объектов явились основой для разработанного нами подхода к сравнению как методической процедуре исследования познавательных процессов. Этот подход был реализован в ряде исследований, посвященных вербально выраженному сравнению в ситуациях слухового восприятия. Некоторые результаты этих исследований приведены ниже.

### **Вербально выраженное сравнение в исследовании восприятия различия музыкальных тембров**

Данное исследование, осуществленное совместно с В. Н. Носуленко и С. Макадамсом (Samoylenko, McAdams, Nosulenko, 1996; Носуленко, 2007), было направлено на психологический анализ



особенностей реализации человеком сравнения музыкальных тембров во внешней речи в сочетании с субъективной оценкой величины их различия.

Цель исследования заключалась в установлении особенностей субъективно оцениваемой величины различия сравниваемых объектов по внешне речевым формам их сравнения. Предполагалось, что используемые субъектом компаративные структуры вербализаций и способы описания различия тембров являются индикаторами определенной величины воспринимаемого различия тембров.

#### *Процедура исследования*

В исследовании было реализовано сочетание двух методических процедур: а) вербальной – сравнение во внешней речи тембров, предъявлявшихся парами; б) психофизической – субъективное шкалирование величины различия тембров.

**Испытуемые.** В исследовании приняли участие 14 испытуемых, профессионально не связанных с музыкой (7 мужчин и 7 женщин). Их возраст составлял от 21 до 40 лет. Каждый испытуемый участвовал в эксперименте дважды.

**Стимульный материал.** При изучении особенностей сравнения музыкальных тембров использовались 17 звуков музыкальных инструментов, которые были заимствованы из набора, разработанного Веселом и др. (Wessel, Bristow, Settel, 1987). Эти звуки были синтезированы на Yamaha TX802 FM Tone Generator. Часть звуков имитировала традиционные музыкальные инструменты (например, кларнет, клавесин, струнные инструменты, труба, виброфон), а другая часть, по идее разработчиков, представляла гибриды известных инструментов (как, например, «виброн», являющийся гибридом виброфона и тромбона, или «гитарнет», образованный из звуков гитары и кларнета). Все звуки имели одну и ту же основную частоту, которая составляла 311 Гц и были уравнены по продолжительности (примерно 600 мс) и громкости (меццо форте равно примерно 50 по MIDI скоростной шкале, контролирующей интенсивность в коммерческих цифровых синтезаторах). 23 стимульные пары тембров были выбраны из набора, использованного в исследовании восприятия тембровых аналогий (McAdams, Cunibile, 1992).

**Процедура.** Звуки предъявлялись испытуемым через громкоговоритель в звукоизолированной комнате с комфортной громкос-

тью. Перед началом основных экспериментов весь набор тембров предъявлялся испытуемым в случайном порядке для того, чтобы они могли ознакомиться с ними и иметь представление об изучаемой совокупности звуков.

Затем испытуемые проходили 6 тренировочных серий, за которыми следовали 46 экспериментальных, представляющих 23 пары тембров, каждая из которых предъявлялась дважды (в прямом и обратном порядке).

В каждой серии испытуемые индивидуально прослушивали звуковые пары столько раз, сколько им требовалось. Сначала осуществлялось субъективное шкалирование различий звуков, предъявлявшихся в парах. Использовалась 8-балльная шкала, на которой 1 означал очень маленькое, а 8 – очень большое различие. Затем испытуемых просили сравнить звуки, вербально описывая сходства и различия между ними в максимально подробной форме. Вербализации записывались на магнитофон, а затем подвергались анализу с помощью процедуры, описанной в предыдущем разделе.

**Анализ вербальных данных.** Анализ данных предполагал выделение в текстах значимых вербальных единиц. Каждая такая единица содержала отдельную самостоятельную характеристику звука. Например, в описании «*богатый, высокий звук*» выделялись две вербальные единицы, отражающие две самостоятельные звуковые характеристики: «*богатый*» и «*высокий*». В то же время описание «*Напоминает молоток, который падает и возвращается на свое место*» целиком представляет собой одну вербальную единицу. В общей сложности было проанализировано более 7300 вербальных единиц.

Полученные в исследовании вербальные данные подвергались системной процедуре анализа, описанной нами выше. Наибольший интерес представляют те результаты исследования, которые были получены при анализе логико-понятийного содержания вербализаций, опиравшемся на выявление их компаративных структур, оценку степени обобщенности вербальных единиц и способов описания различия тембров.

**Оценка компаративной структуры** вербализаций реализовывалась через дифференциацию их на те, которые содержали описания либо сходства, либо различия сравниваемых тембров. Например, выражения «...*это одинаковые музыкальные инструменты...*» и «они оба похожи на гитару» отражает сходство тембров,

а выражения «...это разные ударные инструменты...» и «...первый – гитара, а второй похож на духовой инструмент...» отражают различные.

**Оценка степени обобщенности** вербальных единиц означала рассмотрение их с точки зрения того, отражают ли они конкретное сходство и различие тембров или же представляют общие параметры сравнения. Например, в выражении «...оба звука принадлежат гитаре...» вербальная единица «принадлежат гитаре» отражает конкретное сходство тембров, а выражение «...у них одинаковое начало...» характеризует обобщенное сходство. В выражении «...различие в том, что первый резкий, а второй – глухой...» вербальные единицы «резкий» и «глухой» отражают конкретное различие тембров, а выражение «...они различаются по насыщенности звука...» характеризует обобщенное различие тембров по параметру насыщенности.

**Анализ способов описания различия** означал идентификацию градуального и классификационного вариантов. Например, выражения «...второе звучание более насыщено...» и «...второй больше, чем первый, похож на гитару...» отражают градуальный способ описания различия, а выражение «первый – труба, а второй – рожок» – классификационный способ.

Все вербальные единицы заносились в базу данных, в которой сначала осуществлялось их индексирование, а затем кодирование. Для индексирования в базе отводились поля, в которые для каждой вербальной единицы заносилась информация об испытуемом и о предъявленных звуках. Конкретные особенности кодирования вербальных единиц описаны в более ранних публикациях (например: Samoilenko, McAdams, Nosulenko, 1996; Носуленко, 2007). Кодирование вербализаций осуществлялось тремя независимыми экспертами. Возникающие в некоторых случаях расхождения между экспертами при интерпретации вербальных единиц фиксировались и обсуждались с целью достижения консенсуса. Целостный показатель расхождений между экспертами в общем количестве закодированных вербальных единиц был менее 2%.

Сравнительный анализ данных по каждому испытуемому выявил индивидуальные различия в использовании вербальных единиц. Они проявились, прежде всего, в общем количестве вербальных единиц, продуцированных отдельными испытуемыми. Для того чтобы можно было сравнивать между собой разные вер-

бальные категории по группе испытуемых, частоты их использования взвешивались по отношению к среднему числу вербальных единиц, продуцированных группой.

Реализация указанных уровней вербального анализа в сочетании с анализом данных, полученных с помощью процедуры субъективного шкалирования различия объектов, позволила получить ряд результатов, описанных ниже.

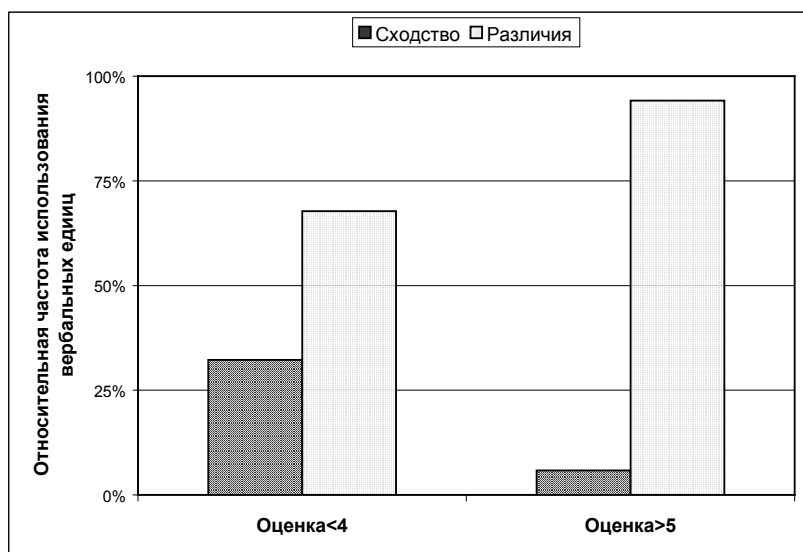
#### *Логико-понятийное содержание вербализаций как индикатор воспринимаемой величины различия музыкальных тембров*

Рассмотрим результаты сопоставления данных вербального анализа с психофизическими данными (субъективными оценками различия тембров). Вербальные данные сортировались на основе их соответствия числовым оценкам различия тембров. Полученные данные были разделены так же, как и в наших экспериментах по воспринимаемому различию изображений, на группу низких оценок (< 4) и на группу высоких оценок (> 5). Для анализа были отобраны 9 пар тембров, относительно которых не менее 25% испытуемых дали низкие оценки различий и не менее 25% испытуемых дали высокие оценки различий. Было проанализировано 94 вербальных протокола, продуцированных при вынесении высоких оценок различий, и 60 протоколов, продуцированных при вынесении низких оценок различий.

Для каждого испытуемого субъективные оценки различия сопоставлялись с числом использованных испытуемым вербальных единиц, характеризующих сходство или различие между тембрами. С этой целью сначала подсчитывалась средняя частота использования вербальных единиц каждого типа в каждой группе и для каждой пары тембров. Максимальное количество оценок, которые испытуемые могли дать той или иной паре тембров составляло 4 (2 порядка предъявления в каждой из двух серий). Количество вербальных единиц, выделенных в протоколах и соответствующих низким и высоким оценкам различия, оказалось достаточно для статистической обработки.

Общие результаты сравнительного анализа данных, относящихся к описаниям «сходства» или «различия», показаны на рисунке 11.

На рисунке видно, что в целом вербализации различия использовались чаще, чем вербализации сходства, при вынесении



**Рис. 11.** Относительная частота использования вербальных единиц, выражающих сходства и различия тембров. Данные расклассифицированы по группам испытуемых, дававших низкие (< 4) и высокие (> 5) оценки различий

как низких, так и высоких оценок (для оценок < 4,  $t(16) = 4,0$ ,  $p < 0,001$ ; для оценок > 5,  $t(16) = 13,3$ ,  $p < 0,001$ ). Однако при этом вербальные единицы, соответствующие сходству, использовались чаще в тех случаях, когда давались низкие оценки различия ( $t(16) = 3,6$ ,  $p < 0,005$ ), а вербальные единицы, характеризующие различие, чаще продуцировались в случаях вынесения высоких субъективных оценок ( $t(16) = 4,24$ ,  $p < 0,001$ ).

Этот результат показывает, что компаративные структуры вербализаций соответствуют определенным субъективным оценкам различия. Для того чтобы понять, какие характеристики вербальных единиц позволяют дифференцировать звуки по их близости, были проведены следующие этапы анализа. При этом основной акцент в анализе вербальных единиц был сделан на тех из них, которые отражали различия между тембрами.

При анализе способов вербализации различия тембров музыкальных инструментов обнаружено, что относительная частота

использования градуальных вербальных единиц была сходна при вынесении высоких и низких оценок различия ( $t(16) = 1,27$ , ns). Напротив, классификационные вербальные единицы использовались значительно чаще при вынесении высоких оценок различия ( $t(16) = 4,23$ ,  $p < 0,001$ ). Таким образом, было обнаружено соответствие между величиной субъективно оцениваемого различия и количеством вербальных единиц классификационного типа.

Анализ семантического содержания вербальных единиц позволил детализировать полученные результаты. Так, в частности, было показано, что при вынесении как низких, так и высоких оценок различий никто из испытуемых не использовал целостные значимые вербальные единицы для описания градуальных различий в отдельных параметрах тембров. В отношении использования отдельных вербальных признаков для описания градуальных различий в отдельных параметрах тембров не было выявлено значимых различий между случаями низких и высоких субъективных оценок различий ( $t(16) = 1,69$ , ns).

В качестве показателя, дифференцирующего группы испытуемых, выносивших низкие и высокие оценки различий, выступило количество вербальных признаков, использованных при описании классификационных различий в отдельных параметрах тембров.

Таким образом, было показано, что количественные показатели субъективно воспринимаемого различия в звуках соответствовали относительному количеству вербальных единиц в описаниях сходства и различия этих звуков. Вербализации сходства звуков той или иной пары продуцировались чаще при вынесении низких, чем при вынесении высоких субъективных оценок их различия, а вербализация различия, наоборот, осуществлялась чаще при вынесении высоких, чем при вынесении низких, оценок различия. Кроме того, было обнаружено соответствие между величиной субъективно оцениваемого различия и количеством вербальных единиц классификационного типа, которые имели форму отдельных признаков.

Таким образом, использование разработанной нами схемы анализа позволило показать, что вербализации могут служить адекватным средством для изучения перцептивного образа и для выявления специфики восприятия сходства и различия музыкальных тембров. Экспериментальное исследование подтвердило наше предположение о том, что в ситуации сравнения вербальные опи-

сания становятся чувствительными индикаторами различных особенностей субъективных образов. Важным условием адекватности вербальных описаний является использование такой процедуры, которая обеспечивает интеграцию процессов «восприятия – сравнения – оценки – вербализации» (Самойленко, 1986, 1987а). Эффективность данной процедуры продемонстрирована также в приведенном ниже исследовании восприятия различия шумов.

### **Вербально выраженное сравнение в исследовании восприятия различия шумов**

Аналогичные процедура и метод вербального анализа были использованы в экспериментальном исследовании, где в качестве объекта сравнения выступили автомобильные шумы (Nosulenko, Samoilenko, Parizet, 1996; Nosulenko, Parizet, Samoilenko, 1998, 2000; Носуленко, 2007).

#### *Процедура исследования*

В исследовании было также реализовано сочетание вербальной и психофизической методических процедур.

**Испытуемые.** В исследовании приняли участие 111 взрослых людей разного профессионального уровня. Испытуемые были подобраны таким образом, чтобы они различались по опыту оценки автомобильных шумов и по опыту вождения каждого из тестируемых автомобилей. В группу входили как специалисты, работающие на автомобильном предприятии, так и обычные автолюбители.

**Стимульный материал.** В экспериментах на сравнение автомобильных шумов использовались шумы 7 легковых автомобилей малого и среднего класса, выпускаемых шестью различными производителями. Для цифровой стереофонической записи шумов применялся акустический манекен (искусственная голова), помещенный на место водителя. Мотор автомобиля работал в режиме холостого хода. На основании полученных записей были сформированы 7 звуковых событий, длительностью 7 секунд каждый. Компьютерная программа составляла затем пары этих шумов и предъявляла их в случайном порядке испытуемым.

**Процедура.** В начале эксперимента испытуемым предъявлялась вся совокупность из 7 шумов. Затем сообщалось, что речь идет о шумах внутри дизельного автомобиля, работающего в режиме

холостого хода. Испытуемые должны были представить такую ситуацию, в которой они находятся на месте водителя автомобиля, стоящего, например, при красном свете светофора или в пробке. Испытуемые не были информированы о типе и марке сравниваемых автомобилей. Затем, после предъявления трех пар звуков для адаптации, им последовательно предъявлялись 21 пара звуков для сравнения и оценки. Испытуемые могли прослушать каждую пару столько раз, сколько считали нужным, для того чтобы выполнить следующие задачи: а) оценить по шкале 0–8 различие между звуками в паре (0 – нет различия, 8 – различие максимально); б) описать сходство и различие сравниваемых звуков.

**Анализ вербальных данных.** В рамках исследования был осуществлен анализ логико-понятийного содержания вербализаций, из которых было выделено и проанализировано более 10000 вербальных единиц. Напомним, что эта стадия анализа начинается с того, что идентифицируются два вида компаративных структур: те, которые характеризуют различия между шумами (например, «*Первый шум относится к дизелю, в то время как второй похож на звук бензинового двигателя*»), и те, которые описывают их сходство (например, «*В обоих моторах я слышу клацанье*»). Затем определяются вербальные единицы, которые указывают только на общий параметр сравнения («*Эти два шума имеют различную громкость*»), и те, которые описывают конкретные особенности шумов («*Первый шум очень глухой, а второй – очень резкий*»). Далее только в вербализациях, описывающих конкретные различия шумов, идентифицируются градуальный и классификационный способы описания различия. Классификационный способ распределяет сравниваемые шумы в разные категории («*Этот звук похож на шум баржи, а этот – на стук молотка*»), градуальный способ соотносит шумы в отношении некоторой непрерывной шкалы («*Первый шум более громкий, чем второй*»).

#### *Логико-понятийное содержание вербализаций как индикатор воспринимаемой величины различия автомобильных шумов*

Обсудим результаты, отражающие связь между данными психофизического анализа (субъективная оценка различия сравниваемых звуков) и данными, полученными в результате анализа вербализаций. Проведенный анализ вербализаций показал, что испытуемые очень редко обращались к обобщенным описаниям различий шу-

мов: более 96% составили вербальные единицы конкретного типа. Общее число вербальных единиц, описывающих сходства между изучаемыми шумами, также оказалось сравнительно небольшим (менее 5% для всей совокупности шумов). Поэтому анализ был ограничен только конкретными описаниями различий.

Соответственно, сопоставительный анализ вербальных и психофизических данных был связан с идентификацией классификационного и градуального способов описания различия.

Если рассмотреть среднее для всей группы испытуемых распределение «классификационных» и «градуальных» описаний, то их число оказывается примерно равным. Однако их соотношение различается в зависимости от субъективной близости сравниваемых объектов. На рисунке 12 представлено распределение вербальных единиц классификационного и градуального типа при сравнении близких (шумы № 1 и № 2) и сильно различающихся (шумы № 5 и № 7) шумов. Степень близости определялась по психофизическим данным оценок сходства.

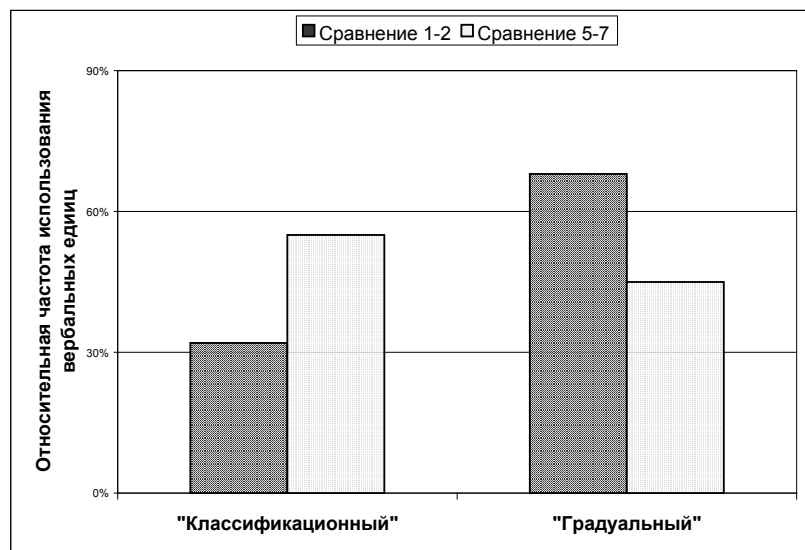


Рис. 12. Использование «классификационного» и «градуального» способов описания при сравнении сходных (№ 1 и № 2) и различающихся (№ 5 и № 7) шумов

Градуальные способы описания различия преобладают ( $p < 0,005$ ) в описаниях пары шумов (1–2), в то время как классификационный тип сравнения является преимущественным при сравнении шумов автомобилей 5 и 7 ( $p < 0,05$ ). Таким образом, воспринимаемая величина интегрального сходства-различия между сравниваемыми шумами отражается в способе описания их различия. Этот результат подтверждает выводы, сделанные нами относительно зрительных объектов и музыкальных тембров.

Данная закономерность исследовалась нами применительно к трем группам испытуемых, различавшихся по опыту оценки автомобильных шумов и опыту вождения каждого из тестируемых автомобилей (Nosulenko, Parizet, Samoilenko, 2000).

Первая подгруппа, получившая название «специалисты», составляла 10 человек, работающих на фирме Рено и являющихся профессиональными экспертами в области акустической оценки автомобильных двигателей. Во вторую подгруппу, названную «наивные», вошли 9 человек. Они также работали на фирме, но их деятельность не была непосредственно связана с оценкой шумов. Третья подгруппа, названная «клиенты», была составлена из 53 человек (17 женщин и 36 мужчин), набранных вне предприятия. Эти испытуемые никогда не работали в автомобильной промышленности.

На рисунке 13 представлены относительные частоты использования классификационного и градуального способов описания испытуемыми трех групп: «специалистами», «наивными» и «клиентами».

Как видно из рисунка, «специалисты» чаще используют стратегию классификационного сравнения, в то время как «наивные» и «клиенты» преимущественно применяют градуальную стратегию. Различие между числом вербальных единиц одного типа (классификационного или градуального), используемых «специалистами» и «наивными» или «клиентами», достаточно значительно ( $p < 0,05$ ).

Отдельный анализ данных каждой группы испытуемых показывает сильное преобладание ( $p < 0,005$ ) градуальных описаний по сравнению с классификационными как у «наивных» испытуемых, так и у «клиентов». Что совершенно не характеризует «специалистов»: в их описаниях число градуальных и классификационных описаний значительно не различается. Можно предположить,

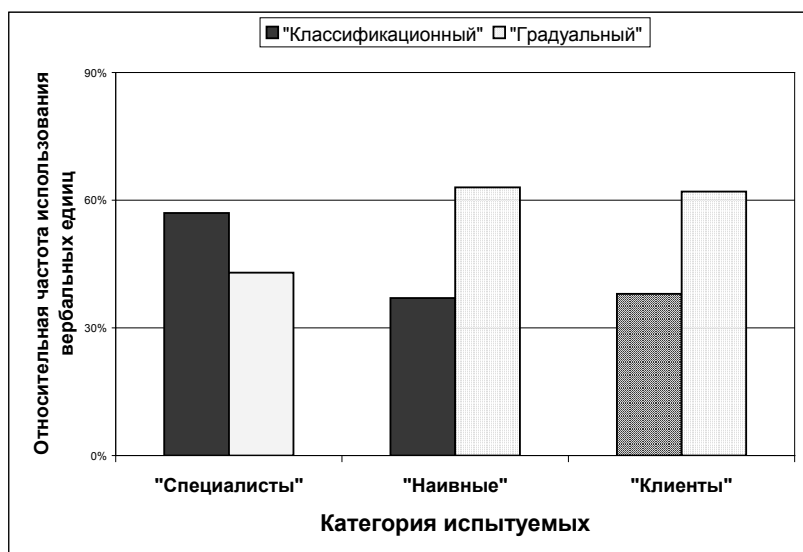


Рис. 13. Использование «классификационного» и «градуального» способов описания тремя категориями испытуемых

что профессиональные эксперты, имея опыт тестирования шумов и их аналитического слушания, воспринимают больше деталей в различиях между ними и, следовательно, используют преимущественно классификационный способ сравнения.

Таким образом, полученный материал является еще одним подтверждением того, что разные способы описания различия объектов могут являться индикаторами для оценки индивидуальных особенностей испытуемых.

\* \* \*

Итак, мы рассмотрели категорию сравнения в контексте познания предметного мира. Был проведен теоретический анализ наиболее актуальных вопросов, связанных с определением ее функционального значения в познавательной деятельности человека. В частности, обсуждались вопросы, связанные с ролью сравнения в процессах категоризации и формирования понятий и с соотношением операций выделения человеком сходства и различия объектов. Рассматривались когнитивные модели сравнения, в частности, модель сравнения по сходным признакам, описывающая фено-

мен асимметрии сходства, и теория сравнения как структурного взаимоотношения умственных репрезентаций. На материале проведенных нами исследований показан универсальный характер феномена асимметрии сходства, проявившийся как на англоязычной, так и на русскоязычной выборке испытуемых.

Специальное внимание было уделено методологии исследования сравнения в контексте познания предметного мира. Было показано, что основная особенность исследований сравнения в контексте познавательных процессов заключается в том, что они базируются в большинстве случаев на применении метода эксперимента, наряду с которым используется ряд процедур, которые не встраиваются в жесткую экспериментальную парадигму, но которые позволяют выделять значимые характеристики процессов сравнения. Среди этих процедур мы намеренно сделали акцент на таких методических приемах, которые предполагают получение от испытуемых прямых вербальных суждений о сходстве и различии объектов, так как именно такие приемы имеют непосредственное отношение к нашим собственным исследованиям сравнения в процессах восприятия. Рассмотрение так называемых вербальных процедур исследования сравнения сочеталось с обсуждением проблемы адекватности использования вербальных данных применительно к когнитивным исследованиям сравнения.

В качестве продуктивного решения вопроса об адекватности использования вербализаций сходства и различия для исследования когнитивных аспектов сравнения было предложено использование такой системной исследовательской процедуры, в рамках которой предполагается вынесение субъективной оценки величины сходства или различия объектов и порождение максимально развернутого их сравнения во внешней речи. Эта процедура, по сути объединяющая вербальные и психофизические методы, обсуждалась в связи с предложенной нами методологией анализа вербализаций.

Был продемонстрирован системный характер данной методологии анализа, выражающийся в рассмотрении вербальных данных на нескольких уровнях: с точки зрения их логико-понятийной структуры (компаративного содержания вербальных единиц, степени их обобщенности и конкретных способов описания различия соотносимых объектов), предметной отнесенности и семантического содержания вербальных единиц.

Эффективность предложенной методической процедуры была продемонстрирована нами при изучении восприятия сходства и различия сложных объектов разных модальностей в рамках нескольких исследований, предполагающих сравнение схематических изображений, тембров звуков музыкальных инструментов и шумов автомобильного двигателя.

На материале этих исследований был выявлен ряд закономерностей, относящихся к связи особенностей выражения во внешней речи сравнения объектов и субъективных оценок величины их различия. Так, например, показано, что факт вербализации сходства при инструкции описания различия является одним из индикаторов восприятия человеком различия сравниваемых объектов как малого. Кроме того, использование способов вербализации различия объектов связано с его воспринимаемой величиной. Классификационный способ реализуется преимущественно при восприятии высокой величины различия объектов; использование градуального способа соответствует низкой субъективной оценке различия. Наиболее адекватным индикатором восприятия величины различия объектов как высокой можно считать вариант классификационного способа, реализуемый при противопоставлении объектов как целостностей.

Таким образом, в данном разделе были рассмотрены как теоретические, так и эмпирические аспекты исследования процедуры сравнения в рамках познания окружающего мира. Столь же важное значение имеет сравнение, обращенное к социальным субъектам и, соответственно, называемое социальным. Психологические особенности и феномены социального сравнения рассматриваются ниже.

## ЧАСТЬ II

### СОЦИАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ

Социальное сравнение встраивается в разнообразные контексты жизнедеятельности, являясь ключевым элементом познания и субъективного оценивания индивидом самого себя и взаимодействующих с ним людей. Благодаря такому социальному сравнению человек удовлетворяет потребность в оценивании собственных точек зрения и способностей, самосовершенствуется, повышает самооценку и т. д. В ситуациях межличностного общения или же в рамках общения в малой группе человек получает разнообразную информацию о других людях, оценивает ее и соотносит с собственными особенностями. Возникает вопрос, каковы же основные характеристики социального сравнения и в чем заключаются специфические феномены сравнения, реализуемого применительно к социальному миру. Для решения этого вопроса необходимо, так же как и в случае рассмотрения сравнения как средства познания элементов окружающего мира, обсудить основные теоретические и методологические позиции, существующие в отношении социального сравнения.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ

Обсуждение теоретических проблем социального сравнения предполагает анализ существующих точек зрения на ключевые характеристики этого понятия, а также рассмотрение основных моделей и концепций социального сравнения.

### Понятие социального сравнения

Термин «социальное сравнение» был предложен Леоном Фестингером (Festinger, 1954a, b), разработавшим и первую теоретическую концепцию данного процесса. Сформулировав ряд конкретных гипотетических утверждений относительно психологических особенностей социального сравнения, Фестингер ограничился достаточно общей формулировкой этого понятия. Он определял его как сопоставление человеком себя (своих мнений и способностей) с другими людьми. Что же касается современных психологических исследований социального сравнения, то в них присутствуют разные трактовки этого понятия.

Согласно одному из часто используемых исследователями определений, социальное сравнение – это процесс так называемого «обдумывания» субъектом информации, касающейся одного или нескольких людей, при соотнесении с собственным Я (Wood, 1996, с. 521). Под обдумыванием не обязательно понимается внимательное или осознанное мышление, а под соотнесением с собственным Я подразумевается поиск или идентификация субъектом сходства или различия по некоторому параметру между самим собой и другим человеком.

В соответствии с этим определением, выделяют три основных процесса, имеющих отношение к социальному сравнению: получение так называемой социальной информации (т. е. информации о том или ином человеке), собственно процесс более или менее осознанного обдумывания или обработки социальной информации в соотнесении с собственным Я (например, вычленение сходства, различия или того и другого между собой и некоторым другим человеком) и реагирование на социальную информацию сравнительного плана (Wood, 1996).

Получение субъектом социальной информации может быть реализовано, во-первых, при более или менее целенаправленном поиске для сравнения определенных индивидов, во-вторых, при неожиданной встрече с индивидами, в процессе которой необходимо их проанализировать на предмет релевантности и сопоставимости с собственным Я, и, в-третьих, путем так называемого конструирования субъектом социальной информации (например, создание субъектом воображаемых образов людей, не существующих в реальности, с которыми он пытается себя сравнить) (Wood, 1996).

Обдумывание или обработка социальной информации в соотнесении с собственным Я может выражаться либо в простой идентификации какого-то другого человека как обладающего похожими, лучшими или худшими характеристиками по сравнению с собственными характеристиками, либо в скрупулезном исследовании сходств и отличий, имеющихся между некоторым индивидом и собственным Я. Процесс обдумывания социальной информации может заключаться не только в непосредственном изучении другого человека, но и в получении о нем информации из газет, книг или других источников. Этот процесс приводит, во-первых, к вынесению суждений или подтверждению имевшихся ранее убеждений, касающихся соотнесения себя и другого человека, и, во-вторых, к интерпретации относительных позиций себя и другого человека по некоторым атрибутам или общим размерностям (Wood, 1996).

Завершающим этапом процесса социального сравнения является то или иное реагирование, которое может иметь когнитивную (например, искажение или опровержение результатов сравнения), аффективную (например, возникновение чувства зависти или гордости) и поведенческую (например, конформное поведение или вхождение в некоторую группу) формы (Wood, 1996).



Таким образом, смысл данного понимания социального сравнения состоит в том, что «это то, как мы используем других индивидов для того, чтобы осмыслить себя и мир...» (Buunk, Gibbons, 2000, p. 487); «это процесс, посредством которого люди создают, поддерживают, совершенствуют или приукрашивают представление о себе» (Alicke, 2000, p. 271). Аналогично такому пониманию и определение социального сравнения как «проведение аналогии между собой и другим человеком» (Lockwood, Kunda, 1997, p. 92).

Более широкое понимание социального сравнения распространяется на такие случаи, когда человек сравнивает себя с самим собой. Речь идет, во-первых, о так называемом сравнении во времени (Albert, 1977), реализуемом человеком в отношении самого себя: человек сравнивает себя с самим собой в разные промежутки своего жизненного пути. Во-вторых, такое понимание включает также варианты сравнения человеком существующих у него в данный момент особенностей с гипотетическими особенностями, которые могли бы, но не присутствуют у него (Olson et al., 2000), а также с тем идеальным образом, к которому он стремится (Sanitioso et al., 2006).

Наконец, существует и наиболее широкое понимание социального сравнения, согласно которому этот процесс означает сравнительное суждение о любых социальных субъектах, касающееся их определенных содержательных параметров (Kruglanski, Mayseless, 1990, p. 196). Таким образом, в отличие от используемого Фестингером понимания социального сравнения как сопоставления себя с другими людьми наиболее широкое понимание означает, во-первых, сопоставление по каким угодно параметрам двух или нескольких социальных объектов, среди которых не обязательно должен быть сам субъект, совершающий сравнение. Во-вторых, широкое определение допускает, что в качестве социального объекта или референта сравнения могут выступать как отдельные индивиды или социальные группы, так и любая информация социального плана, которая необязательно касается конкретных примеров, но может быть и обобщающего плана или может содержать не существующие в реальности характеры или стереотипы.

В соответствии с современными представлениями, одной из важных особенностей социального сравнения является то,

что оно «может возникать либо автоматически, либо в контролируемой форме» (Olson et al., 2000, p. 384). Понятие автоматического или непровольного социального сравнения требует, с нашей точки зрения, конкретизации, так как ряд авторов вкладывают в него разный смысл.

В соответствии с одной из смысловых нагрузок, социальное сравнение является по своему характеру автоматическим, если индивиды включаются в него без предварительных намерений или планирования, не предпринимая особых усилий по его осуществлению. Необходимость сопоставления себя с другими людьми навязывается окружающей социальной средой в том смысле, что она состоит из таких ярких в различных аспектах людей, действия и высказывания которых заставляют человека соотнести себя с ними (Goethals, 1986). Людям со всех сторон поступает информация о том, как действуют и думают другие; эта информация зачастую передается по телевидению и другими средствами массовой информации. Человеку вне зависимости от его желания оказывается доступна информация о похожих и отличающихся от него людях (Suls, 1986). Таким образом, мы видим здесь некоторую аналогию данной смысловой нагрузки с рядом положений теории Гибсона, разработанной в рамках экологического подхода к восприятию (Гибсон, 1988). Применительно к проблеме отношения «человек–среда» Гибсон утверждал, что восприятие организуется потоками энергий, в которые погружен индивид, и ввел понятие «предоставлений» (affordances) среды. Это понятие подчеркивает функциональное значение признаков окружающей среды, которые обеспечивают возможность осуществления в ней действий независимо от того, воспринимает ли индивид эту возможность. Нам кажется адекватным проводить аналогию между «предоставлениями», осуществляемыми физической средой, и «предоставлениями», осуществляемыми такой социальной ситуацией, в рамках которой человек сталкивается с индивидами, обладающими яркими или личностно значимыми для него характеристиками. Таким образом, социальное сравнение является всеобъемлющим в повседневной жизни и не обязательно подразумевает явно выраженные оценочные ситуации (Wood, 1989). Социальное сравнение может возникать автоматически и быть «почти неизбежным элементом социального взаимодействия» (Brickman, Bulman, 1977, p. 150). Оно может возникнуть спонтанно в качестве

реакции на поведение других людей, а затем быть откорректировано (Gilbert, 1995).

Несколько другая смысловая нагрузка имеется в случае, когда речь идет о такого рода ситуациях, когда человек вне зависимости от собственного желания получает со стороны взаимодействующих с ним людей сравнительные оценочные суждения, касающиеся его самого и других более или менее сходных с ним индивидов (например, когда братьев и сестер сравнивают их родители и т. д.) (Alicke, 2000). Показательным примером так понимаемого непроизвольного или автоматического социального сравнения являются коммуникативные ситуации, имеющие место в рамках педагогического общения. В этих ситуациях учитель, предоставляя ученикам оценочные суждения, содержащие скрытые или явно выраженные во внешне-речевой форме сравнения их друг с другом, навязывает им выделение сходства или различия между собой и другими и принятие во внимание результатов такого рода сравнения, предоставляемых другими. В этом случае человек как бы предстает перед фактом социального сравнения себя с другими людьми. При этом данное сравнение осуществляется не им самим: он оказывается вынужденным анализировать результаты такого сравнения вне зависимости от того, хочет ли он этого, и как-то на них реагировать, формируя некоторые когнитивные представления или эмоциональные отношения.

Наконец, согласно еще одной трактовке, социальное сравнение является непроизвольным в том смысле, что оно может быть бессознательным, т. е. человек может не до конца осознавать то, что он сравнивает себя со своими сослуживцами или соседями (Wood, 1996).

Понимания процесса сравнения как некоторого произвольного акта подразумевает совершение определенных целенаправленных усилий со стороны субъекта. Выступая в своей произвольной форме, социальное сравнение реализуется в виде умственных операций, которые люди по своей воле решают либо выполнять, либо не выполнять. Соответственно «социальное окружение находится за задним плане» Wood (1989, p. 232).

В соответствии с более или менее широким пониманием социального сравнения и его функционального значения предложено несколько концепций этого процесса, основные позиции которых отражены ниже.

## Концепции и модели социального сравнения

Рассмотрение социального сравнения как некоторого сложного и многомерного психического феномена и выделение того системообразующего фактора, который в конкретных ситуациях определяет закономерности его проявления, являются одними из наиболее актуальных. Подтверждением этого служат примеры современных моделей и концепций, создаваемых для описания социального сравнения (Самойленко, 2008). В предложенных для описания социального сравнения концептуальных схемах с большей или меньшей степенью проработанности делаются попытки интегрировать эмпирические данные, методы исследования и понятия, принадлежащие к разным научным парадигмам. Именно этим концептуальным схемам, более или менее ориентированным на системное рассмотрение процедуры сравнения, посвящен представленный ниже анализ современных концепций социального сравнения.

### *Теория социального сравнения Л. Фестингера*

Первая теория социального сравнения (A Theory of Social Comparison Processes), разработанная Леоном Фестингером, представляет собой набор общих и частных гипотетических утверждений, характеризующих особенности процесса социального сравнения, осуществляемого людьми при субъективной оценке собственных способностей и мнений. Эта теория имела в качестве отправного момента гипотетическое положение о наличии у людей особой потребности в оценивании собственных мнений (opinions) и способностей (abilities) (гипотеза I) (Festinger, 1954a, p. 117). Важным при этом было констатирование различия между мнением и оценкой способностей. Согласно Фестингеру, при отсутствии четкого упорядоченного критерия оценки уровня выраженности какой-либо способности речь идет о выражении мнения, которое не может быть непосредственно проверено в «объективной реальности» (Festinger, 1954a, p. 118). Когда же существует возможность использовать недвусмысленный критерий оценки уровня проявления какой-либо способности, что, соответственно, означает наличие в объективной реальности некоторого средства для ее измерения (как, например, наличие у спортсмена, оценивающего свои способности в беге, возможности использовать объективный

временной показатель, а не опираться на мнения других людей), речь идет об оценивании способности, а не о выражении мнения.

Исходное гипотетическое положение было конкретизировано Фестингером в ряде гипотез, следствий и дериваций, непосредственно касающихся сущности процесса социального сравнения, главными из которых являются, по нашему мнению, следующие.

Согласно гипотезе II, человек стремится оценивать свои мнения и способности путем их сравнения с мнениями и способностями других людей в той степени, в которой у него отсутствуют объективные, несоциальные средства оценивания собственных мнений или способностей (Festinger, 1954a, p. 118). Эта гипотеза имеет два уточнения. Во-первых, при отсутствии физического и социального сравнения субъективное оценивание мнений и способностей оказывается нестабильным (следствие IIА) (Festinger, 1954a, p. 119). Во-вторых, при наличии объективных, несоциальных средств оценивания человек не будет оценивать свои мнения и способности путем сравнения их с мнениями и способностями других людей (следствие IIВ) (Festinger, 1954a, p. 120). Таким образом, главным условием реализации человеком социального сравнения является отсутствие объективных способов оценивания собственных мнений и способностей.

Следующая гипотеза содержит пояснение относительно того, каковы характеристики тех социальных референтов, с которыми наиболее часто осуществляется сравнение. Согласно гипотезе III, тенденция сравнивать себя с некоторым человеком ослабляется с увеличением различий с ним во мнениях и способностях. Если некоторый человек обладает способностью, уровень которой намного выше или ниже того уровня, который присущ субъекту, сравнивающему себя с ним, то последний не способен точно оценить собственный уровень данной способности путем соответствующего сравнения. Так, например, начинающий шахматист не будет сравнивать себя с признанным гроссмейстером. Аналогичная ситуация имеет место и в случае сравнения мнений: человек не будет оценивать правильность своего мнения путем сравнения себя с другими людьми, имеющими сильно отличные от него мнения (Festinger, 1954a, p. 120).

Данная гипотеза, в свою очередь, имеет два следствия. Во-первых, из некоторой совокупности людей человек выберет для сравнения с собой тех, которые имеют сходный с ним уровень

способности или похожую точку зрения (следствие IIIА). Во-вторых, человек при наличии возможности сравнения себя только с очень отличными от него людьми окажется не способным сформировать точную субъективную оценку собственного мнения или способности (следствие IIIВ) (Festinger, 1954a, p. 121). Таким образом, важным элементом социального сравнения является его селективный характер. Применительно к способностям человек не сравнивает себя с теми людьми, у которых они существенно более высокие или низкие, чем у него.

Третья гипотеза в совокупности с ее следствиями требует, с нашей точки зрения, дополнительных пояснений, касающихся того, в каком отношении сходными или различными со сравнивающим субъектом должны быть те люди, которых он выбирает в качестве так называемых референтов социального сравнения. Эти пояснения представляются нам достаточно принципиальными, так как касаются более общей проблемы психологии познания: осуществляется ли сравнение объектов и явлений действительности по их отдельным параметрам или более целостно, категориально.

В работе Фестингера нет ясно сформулированных положений по этому поводу. Так, с одной стороны, утверждается, что человек, оценивая ту или иную собственную способность, стремится выбрать для сравнения с собой такого индивида, у которого уровень ее выраженности не слишком отличен от его собственного. Фестингер пишет, например, что обычный студент для того, чтобы оценить свой интеллект, не будет сравнивать себя с умственно отсталыми учащимися (т. е. имеется в виду выбор для сопоставления с собой такого субъекта, который не слишком существенно отличается по определенному параметру интеллекта).

С другой стороны, мы находим у Фестингера и утверждение о том, что человек не стремится сравнивать собственное мнение с мнениями таких людей, которые оказываются другого рода, принадлежат к другим социальным группам или имеют существенно иное образование (Festinger, 1954a, p. 121). Здесь уже речь несомненно идет об обращении внимания при выборе тех индивидов, с которыми планируется сравнение себя, на их категориальную принадлежность и дополнительные характеристики, не всегда имеющие прямое отношение к той особенности, которая является объектом социального сравнения. Позволим себе высказать предположение о том, что данное утверждение Фестингера относится,

прежде всего, к тем ситуациям, когда человек стремится путем социального сравнения оценить собственное мнение.

Последняя из гипотез Фестингера дает некоторые ориентиры в разъяснении данного вопроса. Согласно гипотезе VIII, если люди, обладающие высокой дивергентностью в плане мнений или способностей по отношению к субъекту, сравнивающему себя с ними, воспринимаются им как отличающиеся от него по атрибутам, согласующимся с данной дивергентностью, тенденция к суживанию круга выбираемых для сравнения лиц усиливается (Festinger, 1954a, p. 133).

Таким образом, фактором, влияющим на сужение набора лиц, выбираемых в качестве референтов сравнения, выступает степень их сходства с субъектом, сравнивающим себя с ними по ряду таких признаков, которые имеют отношение к сравниваемой способности или мнению.

Гипотетическое положение о необходимости определенного сходства в уровнях способности или точках зрения между сравниваемыми субъектами получила развитие в еще одной гипотезе. Рассматривая социальное сравнение, прежде всего, с точки зрения его функционального значения для оценки человеком собственных способностей, Фестингер сформулировал представление о так называемом однонаправленном стремлении вверх (unidirectional drive upward) (Festinger, 1954a, p. 124). Такого рода стремление означает, что человек, руководствуясь общим принципом сравнения себя с людьми, имеющими сходный уровень оцениваемой способности, выбирает для сопоставления с собой таких, чей уровень несколько выше его собственного. Согласно гипотезе IV, существует однонаправленное стремление осуществлять восходящее сравнение уровня собственной способности с более высоким уровнем ее проявления у другого человека при отсутствии в существенной степени такового стремления в отношении мнений. Таким образом, в данной гипотезе подчеркивается разница в закономерностях социального сравнения, реализуемых в отношении мнений и субъективных оценок способностей. Эта разница обусловлена, по мнению Фестингера, тем, что применительно к способностям возможно определение некоторого более или менее высокого их значения или уровня. Напротив, оказывается невозможным упорядочить мнения относительно того или иного вопроса по степени возрастания их уровня. Отметим, однако, что

в теории Фестингера нет четкого определения того, что означает способность.

Указанные выше положения получили развитие в ряде гипотетических утверждений и следствий, касающихся особенностей социального сравнения, осуществляемого человеком в рамках некоторой малой группы. В этом смысле можно говорить о второй составляющей теории Фестингера, которая имеет непосредственное отношение к процессам общения и взаимодействия в малых группах.

Согласно одному из следствий, при наличии у человека расхождений во мнениях и уровнях способностей с другими членами малой группы, к которой он принадлежит, у него возникнет, во-первых, тенденция изменить свою позицию таким образом, чтобы быть ближе к другим членам группы, а во-вторых, изменить других членов группы для того, чтобы они стали ближе друг к другу (Festinger, 1954a, p. 126). В случае же сохранения существенных расхождений, у человека возникнет тенденция прекращать сравнивать себя с теми членами группы, которые сильно от него отличаются (Festinger, 1954a, p. 128). Прекращение же сравнения себя с такими членами группы будет сопровождаться возникновением враждебности к субъекту или унижения, интенсивность которых будет зависеть от того, насколько постоянное сравнение с этими людьми имеет неприятные последствия для сравнивающего субъекта (гипотеза VI) (Festinger, 1954a, p. 129). Данное гипотетическое положение справедливо, по мнению Фестингера, только в отношении социального сравнения мнений.

Любой фактор, повышающий значение определенной малой группы как таковой, с которой субъект может сравнивать свои способности или мнения, будет усиливать его стремление достичь единства с ней по этим аспектам (гипотеза VII). Соответственно, чем привлекательнее будет для субъекта группа, тем сильнее будет его стремление достичь единства с ней в плане мнений и способностей (Festinger, 1954a, p. 130–131).

Таким образом, рассмотренная теория социального сравнения затрагивает сразу два плана человеческой жизнедеятельности. Первый из них касается тех условий и факторов, которые определяют выбор человеком в своем социальном окружении референтов социального сравнения при осуществлении им субъективного оценивания собственных способностей и мнений. Второй план касается связи процессов социального сравнения с некоторыми

социально-психологическими феноменами, возникающими в малых группах.

Дальнейшее развитие теория Фестингера получила в нескольких направлениях.

Было показано, что люди осуществляют социальное сравнение не только для удовлетворения потребности в точной оценке собственных мнений, возможностей и способностей. В качестве двух других основных потребностей, направляющих социальное сравнение, могут выступать потребность в самосовершенствовании и потребность в поддержании положительного представления о себе, защите и повышении самооценки (Gruder, 1971; Tesser, Campbell, 1982).

Было показано, что люди стремятся осуществлять социальное сравнение даже тогда, когда у них есть объективные средства оценивания себя: например, в ситуациях, когда у них возникает потребность в самопроверке или самосовершенствовании (Wood, 1989).

Получило дальнейшую разработку положение о параметрах социального сравнения (Goethals, Darley, 1977) и были выявлены некоторые ситуации, в которых люди стремятся выбирать в качестве референтов сравнения не похожих, а существенно отличающихся от себя людей (Kruglanski, Mayseless, 1987; Wills, 1981).

Было показано, что в некоторых ситуациях люди стремятся сравнивать себя не с теми, кто их лучше, а с теми, кто несколько хуже по тому или другому параметру, т. е. осуществляют так называемое нисходящее сравнение (Wills, 1981).

Наконец, была обоснована необходимость принимать во внимание при исследовании процессов социального сравнения личностные характеристики совершающих это сравнение людей, одной из которых, например, является так называемая ориентированность на социальное сравнение (Gibbons, Buunk, 1999).

Некоторые из указанных направлений развития классической теории Фестингера нашли выражение в самостоятельных концепциях, наиболее значимые из которых представлены ниже.

#### *Социальное сравнение и теория атрибуции*

Первый этап развития классической теории социального сравнения связан с использованием ряда положений теории атрибуции Харольда Келли (Kelley, 1973) для уточнения и конкретизации по-

ложения Фестингера о том, что люди стремятся сравнивать себя с похожими на себя людьми.

Теория каузальной атрибуции характеризуется самим ее автором как теория «о том, как люди создают причинные объяснения, и о том, как они отвечают на вопросы, начинающиеся со слова „почему?“» (Kelley, 1973, p. 107). Каузальные атрибуции – это «субъективные интерпретации и выводы относительно того, что является причиной чего» (Kelley, 1973, p. 126).

Теория атрибуции содержит несколько ключевых принципов, имеющих непосредственное отношение к процессу социального сравнения. Первый из них, обозначенный как принцип ковариации (covariation principle), утверждает, что «эффект будет приписан той из его возможных причин, которая через какое-то время будет иметь место при его наличии» (Kelley, 1973, p. 108). Согласно принципу обесценивания (discounting principle), «роль определенной причины в порождении некоторого эффекта оценивается ниже при наличии других возможных его причин» (Kelley, 1973, p. 113). Наконец, принцип увеличения (augmentation principle) гласит: «В ситуации, когда в отношении некоторого эффекта присутствуют как вероятная тормозящая, так и вероятная способствующая причины, роль последней в вызывании данного эффекта будет оцениваться выше, чем в ситуации, когда имеет место только одна вероятная способствующая причина данного эффекта» (Kelley, 1972, p. 12).

Напомним, что одна из основных идей теории атрибуции Келли состоит в том, что при формулировании причинно-следственных выводов принимается во внимание совместная роль (вклад) нескольких возможных причин в возникновение некоторого эффекта. При этом человек, делающий вывод относительно причины возникновения некоторого события (т. е. осуществляющий атрибуцию причины некоторому событию) «иногда анализирует различные возможные причины как взаимозависимые и оказывающие влияние друг на друга» (Kelley, 1973, p. 122). Иначе говоря, в реальной жизни люди часто предполагают, что определенные причины некоторого эффекта, в свою очередь, являются эффектами других причин этого же эффекта.

Именно идея о том, что человек обращает внимание на совокупность взаимовлияющих друг на друга причин некоторого события, а также указанные выше принципы, послужили толч-

ком для развития Геталсом и Дарли одного из гипотетических утверждений классической теории социального сравнения. Эти авторы сформулировали так называемую «гипотезу о связанных атрибутах» («related attributes hypothesis»), суть которой состоит в том, что «при наличии нескольких человек, с которыми возможно осуществление сравнения, субъект будет сравнивать себя с тем из них, который будет иметь сходный уровень проявления некоторой способности или похожее мнение, при учете тех его характеристик, которые имеют отношение к проявлению этой способности или мнению и являются прогностическими для них (Goethals, Darley, 1977, p. 265). Термин «связанные атрибуты» означает, что атрибуты или характеристики человека имеют отношение к проявлению у него определенной способности или выражаемому им мнению. Таким образом, согласно данной гипотезе, человек предпочитает сравнивать себя с людьми, обладающими сходством с ним по тем атрибутам или характеристикам, которые имеют отношение к подлежащим сравнению мнениям или проявлению способностей (Goethals, Klein, 2000). Данная гипотеза была в дальнейшем конкретизирована дифференцированным образом применительно к социальному сравнению способностей и мнений.

В ситуации, когда человек сравнивает себя по уровню проявления некоторой способности с каким-то другим человеком, справедливы два установленные Келли принципа: принцип обесценивания и связанный с ним принцип увеличения. В качестве примера Геталс и Дарли приводят ситуацию, когда человек пытается субъективно оценить свои теннисные способности. Он мог бы сравнить себя по теннисным успехам с людьми, которые примерно одного с ним возраста и пола, имеют одинаковую практику тренировок, сходные спортивные принадлежности и т. д. Если же он будет сравнивать себя с теми, кто ниже его по ряду параметров, не характеризующих собственно способности к игре в теннис, но имеющих некоторое отношение к успешности игры в теннис (например, эти люди только начинают заниматься теннисом), фактор высоких теннисных способностей как причина более успешной игры данного человека в теннисе будет нивелирован, согласно принципу обесценивания.

С другой стороны, если человек побеждает кого-то, кто превосходит его по какому-то, прямо не отражающему теннисную способность параметру, но касающемуся игры в теннис (напри-

мер, по продолжительности занятий теннисом), то вступает в силу принцип увеличения: этот человек с большей уверенностью относит свои победы на счет более высоких собственных теннисных способностей (Goethals, Klein, 2000).

Другими словами, человек всегда может узнать что-то, сравнивая свое поведение с поведением того, кто сходен с ним по тем атрибутам, которые имеют отношение к данному поведению. Если же человек осуществляет сравнение себя с кем-то отличающимся от него по дополнительным атрибутам, у него есть некоторый шанс много узнать, но, как правило, результаты, выражающиеся в выполнении чего-то лучше по сравнению с человеком, имеющим меньшие преимущества по дополнительным атрибутам, и выполнение чего-то хуже по сравнению с человеком, превосходящим по дополнительным атрибутам, являются двусмысленными (Goethals, Klein, 2000).

Эта концепция получила дальнейшее развитие при исследовании социального сравнения в плане конкретизации понятия дополнительных атрибутов, связанных с проявлением в поведенческом плане той или иной способности. Так, было высказано предположение о том, что такие атрибуты могут быть двух видов: нестабильные и стабильные (Smith, Arnelsson, 2000). Основанием для данной дифференциации служит показатель временной стабильности или неизменности данного атрибута с течением времени. Примером нестабильных атрибутов, которые могут иметь отношение к проявлению некоторой способности в реальной ситуации, служат состояния усталости, болезни, принятия алкоголя или наркотиков и т. д. Они считаются нестабильными характеристиками личности, так как могут быстро измениться по истечении непродолжительного времени. Стабильные атрибуты, имеющие отношение к проявлению некоторой способности, рассматриваются осуществляющим сравнение субъектом как такие, которые нельзя быстро изменить: например, многолетний опыт тренировок, уровень образования, половая и этническая принадлежность референтов сравнения. Более того, была высказана идея о том, что имеющие отношение к проявлению определенной способности стабильные атрибуты воспринимаются сравнивающим субъектом как некоторые ключи к пониманию уровня данной способности, а нестабильные атрибуты в качестве таковых не воспринимаются (Smith, Arnelsson, 2000).

В соответствии с этой идеей была предложена так называемая схема постоянства ключевых атрибутов: при сопоставлении ряда атрибутов, имеющих отношение к некоторой способности, степень их временной стабильности будет определять степень уверенности по поводу данной способности (Smith, Arnkelsson, 2000).

В случае социального сравнения мнений (убеждений и аттитюдов) также справедлив атрибутивный подход. Мнения человека системно детерминированы его представлениями о реальности, «его основными ценностями, его более специфичными пристрастиями и неприязнью, его непосредственными потребностями и интересам» (Goethals, Darley, 1977, p. 261). Таким образом, некоторые личностные характеристики можно рассматривать как связанные с мнениями атрибуты. Следовательно, сравнение мнений, подразумевающее оценку лежащих в их основе суждений и систем ценностей, предполагает обращение к атрибутивному анализу. При этом возникают особые закономерности, специфичные для сравнения убеждений (потенциально проверяемых утверждений о природе вещей) и аттитюдов (симпатий и антипатий в отношении лиц, идей, явлений, объектов действительности и т. д.).

Человек оказывается более уверенным в своих убеждениях, если они совпадают с убеждениями тех людей, которые отличаются от него по некоторым личностным характеристикам, а не тех, которые похожи на него. Соответственно, человек заинтересован в сравнении своих убеждений с личностно не похожими на себя людьми. В то же время расхождение в убеждениях с такими людьми, которые похожи на него по личностным характеристикам, оказывается более значимым, чем с теми, которые отличны от него по личностным характеристикам (Goethals, Klein, 2000).

Что касается аттитюдов, то авторы высказывают предположение о том, что люди будут проявлять больше интереса к сравнению себя со сходными по личностным параметрам людьми при сравнении аттитюдов, чем при сравнении убеждений.

Необходимо отметить, что, как отмечают сами авторы, существует ряд исследований, подтверждающих то, что люди сравнивают себя с теми, кто имеет сходные с ними связанные атрибуты, но существуют и исследования, в которых показано, что в некоторых случаях люди проявляют интерес к мнениям тех людей, которые отличаются от них по ряду релевантных атрибутов.

Таким образом, можно полагать, что данная концепция социального сравнения, разработанная в рамках атрибутивного подхода, еще требует дальнейших уточнений и экспериментальной проверки. Одно из направлений теоретического развития данной концепции представлено так называемой триадической моделью социального сравнения мнений.

#### *Триадическая модель социального сравнения мнений*

Триадическая модель представляет собой развитие атрибутивного подхода к социальному сравнению и отражает закономерности этого процесса применительно только к сопоставлению мнений (Suls, 2000; Suls, Martin, Wheeler, 2002). В рамках данной модели постулируется наличие сравнения трех видов мнений. Особенности этих трех видов сравнения мнений продемонстрированы Салсом с помощью трех соответствующих им основных вопросов, часто возникающих у людей в их реальной жизни. Первый вид сравнения мнений – это оценка предпочтений: «Нравится ли X?». Второй вид – это оценка правильности потенциально проверяемых убеждений – ответ на вопрос «Верно ли X?». Третий вид – это прогнозирование предпочтений, чему соответствует вопрос «Понравится ли X?» Эти три вида вопросов запускают различные процессы оценочных суждений.

В отношении сравнения предпочтений (пристрастий и антипатий), сформулирована гипотеза и соответствующее дополнение: «Сравнение себя со сходными людьми должно быть предпочтительным и иметь наибольшее влияние на оценку предпочтений»; мнение сильно отличающихся от субъекта людей будет иметь незначительное влияние на его личные предпочтения (Suls, 2000, p. 111). Соответственно, человек, вероятно, редко стремится выяснить пристрастия и антипатии, присущие сильно отличающимся от него группам людей (так называемым отрицательным референтным группам); однако, если он вдруг обнаруживает согласованность собственных предпочтений с предпочтениями некоторой отрицательной референтной группы, он может проявить реактивное сопротивление и отказаться от собственных предпочтений. Таким образом, выдвинутая Салсом гипотеза в целом развивает положения в рамках описанного выше классического атрибутивного подхода к процессам сравнения предпочтений и не содержит противоречий с ним.

В отношении же процесса оценки правильности убеждений Салс формулирует существенно отличную от атрибутивного подхода гипотезу, основной смысл которой состоит в том, что не все те индивиды, которые отличны от субъекта по дополнительным атрибутам, будут приниматься им во внимание при оценке правильности собственного убеждения; субъект будет стремиться сравнить свое убеждение только с теми отличающимися от него людьми, которые стоят выше него (являются своего рода экспертами) по показателям, имеющим отношение к оцениваемому убеждению. При этом, однако, вводится еще одно уточнение, заключающееся в том, что тот эксперт, который служит референтом сравнения и отличается от сравнивающего себя с ним субъекта, должен не только обладать большими, чем последний, знаниями, но и разделять с ним «базовые ценности», связанные с оцениваемым убеждением (Suls, 2000, p. 114). Таким образом, подчеркивается необходимость наличия не только отличного, но и общего между субъектом, оценивающим правильность своего убеждения, и референтом сравнения, являющимся «большим экспертом». В модели уточняется также, насколько высоко экспертным должен быть индивид, с которым осуществляется социальное сравнение убеждений. Предполагается, что люди редко ищут для сравнения с собой экспертов намного более высокого, чем они, уровня. Это возможно для них только в том случае, когда они способны защитить себя от социальных издержек, связанных с взаимодействием с такими экспертами. С другой стороны, если люди обнаруживают, что убеждения эксперта высокого уровня совпадают с их собственными, их уверенность в собственных убеждениях существенно возрастет.

Наконец, в отношении прогнозирования предпочтений «триадическая модель» опирается на следующее утверждение: «Люди будут предполагать, что их эмоциональное отношение к новому стимулу совпадет» с уже имеющимся отношением к этому стимулу у другого человека, если они постоянно разделяли или не разделяли с этим человеком «набор предшествующих предпочтений» в отношении стимулов, относящихся к той же категории, что и новый стимул (Suls, 2000, p. 116). Иначе говоря, человек может предполагать, что ему не понравится новый фильм, если он знает, что другому человеку, с которым у него практически не совпадали мнения по поводу фильмов, этот фильм понравился. При этом, если

у человека отсутствует информация о предшествующих предпочтениях относительно некоторой сущности, при прогнозировании своих возможных предпочтений он будет выбирать социальные референты сравнения на основе информации о сходных дополнительных атрибутах (в соответствии с классическим атрибутивным подходом).

Динамика процесса сравнения в отношении прогнозирования предпочтений сходна с той, которая описана в так называемой модели сравнения «прокси» (proxy model).

#### *Модель сравнения «прокси»*

Согласно данной модели (Proxymodel of ability comparison), описывающей процесс оценки вероятности успеха предполагаемых действий и, соответственно, особенности динамики социального сравнения при ответе на вопрос «Могу я сделать X?», предположения субъекта относительно того, может ли он сделать что-то, выносятся путем сравнения себя с кем-то, кто уже попытался это сделать, т. е. с совершившим это человеком, называемым «прокси» (Suls, Martin, Wheeler, 2002; Wheeler, Martin, Suls, 1997).

Человек, с которым осуществляется сравнение, будет наиболее полезен в том случае, когда, во-первых, и он, и сравнивающий себя с ним субъект, выполняли до этого какое-то релевантное задание 1, а, во-вторых, данный референт сравнения уже выполнил задание 2, способность выполнения которого оценивается осуществляющим сравнение субъектом. Если сравнивающий субъект и человек, с которым осуществляется сравнение, выполняли задание 1 аналогичным образом, то характер выполнения последним задания 2 может дать адекватную информацию для предсказания первым успешности выполнения им этого задания. В противном случае, когда осуществляющий сравнение субъект и человек, с которым имеет место сравнение, выполняли первое задание по-разному, необходимость информации о результатах выполнения второго задания референтом сравнения может быть компрометирована (Martin, 2000). Однако в качестве дополнительного условия формирования точного прогноза о степени успешности планируемого действия, выступает еще один момент: знание сравнивающим субъектом того, затрачивал ли его «прокси» максимальные усилия на выполнение первого задания. Такую информацию сравнивающий субъект может получить из про-



шлого опыта наблюдения за неоднократным выполнением этого задания «прокси».

При этом важным моментом данной концептуальной модели является положение об учете сравнивающим субъектом двух видов сходства между собой и выбранным им социальным референтом сравнения: сходства по связанным с проявлением некоторой способности атрибутам и сходства в проявлении данной способности в предыдущие периоды. Авторы модели утверждают, что при оценке возможности совершения некоторого нового действия в ситуации, когда отсутствуют объективные источники получения необходимой для этого информации, человек должен ориентироваться на оба этих вида сходства между собой и референтом сравнения. Как отмечают сами авторы, данная модель описывает, как люди должны логически размышлять, когда перед ними стоит задача точно оценить путем сравнения себя с другими людьми, на что они способны (Wheeler, Martin, Suls, 1997).

Таким образом, своеобразие данной модели по сравнению с атрибутивным подходом заключается, по мнению авторов, в двух основных моментах (Martin, 2000). Во-первых, эта модель описывает особенности прогнозирования человеком собственных возможностей при сравнении себя с другими людьми. Во-вторых, в рамках этой модели утверждается, что дополнительные атрибуты являются особенно информативными в тех случаях, когда неясно, каков максимальный уровень проявления способности у того человека, с которым осуществляется сравнение (Martin, 2000).

Нам представляется, что в рассмотренных концепциях социального сравнения недостаточно внимания уделяется обсуждению понятия релевантных параметров. Необходимо уточнение роли этих параметров в процессах социального сравнения. Так, например, нам представляется, что эти параметры могут быть достаточно разными для разных субъектов в соответствии с их личностными и социально-психологическими особенностями. В этой связи нам представляется перспективным обращение к системе лично значимых для того или иного индивида параметров, отражающей общую картину мира субъекта. Именно такая система, в которой есть более или менее определенная иерархия ценностей того или иного дополнительного признака как фактора, влияющего на проявления определенной способности или выражение определенного мнения, может детерминировать особенности осу-

ществляемых человеком процессов социального сравнения и его когнитивных и эмоциональных эффектов.

#### *Теория нисходящего сравнения*

Разработанная Виллсом теория социального сравнения расширяет сформулированные Фестингером положения о данном процессе в двух направлениях. В данной теории, во-первых, обосновывается правомерность феномена так называемого нисходящего социального сравнения, предлагается его психологическая характеристика и определяется функциональное значение. Нисходящее сравнение – это сравнение с кем-то, кто хуже, по крайней мере, по одному параметру (Wills, 1981; Wills, Suls, 1991). Во-вторых, с появлением данной теории объектом специального внимания стал такой мотив социального сравнения, как улучшение представления о себе (self-enhancement).

Теория нисходящего сравнения содержит основополагающий и вспомогательные принципы, а также несколько следствий. Основополагающий принцип состоит в том, что «люди могут улучшить свои представления о собственном благополучии путем сравнения себя с менее успешным, чем они, человеком» (Wills, 1981, p. 245).

Эта теория обращена к тем случаям, когда человек испытывает неприятные переживания или напряжение, но не может изменить объективную ситуацию путем осуществления тех или иных инструментальных действий. Необходимо отметить, что под субъективными эмоциональными состояниями автор данной теории понимает именно кратковременное изменение настроения, а не долговременные изменения в представлении о себе и соответственно специально не рассматривает возможность влияния нисходящего сравнения на последнее (Wills, Suls, 1991).

Теория нисходящего сравнения не отвергает, по мнению ее автора, наличие феномена восходящего сравнения. Как полагает Виллс, разработанные Фестингером принципы справедливы для ситуации сравнения интеллектуальных способностей в эмоционально нейтральных для сравнивающего субъекта ситуациях, когда результаты данного сравнения не содержат для него личного риска. В тех же ситуациях, когда самооценка человека подвергаются серьезной угрозе, он будет стремиться осуществить нисходящие формы сравнения себя с другими людьми (Wills, Suls, 1991). Таким образом, функциональное значение нисходящего

социального сравнения выражается в его использовании людьми в качестве средства снижения эмоционального напряжения, связанного с угрозой их самооценке или благополучию.

Ряд содержащихся в теории следствий конкретизируют характеристики нисходящего сравнения. Так, согласно ситуационному следствию, нисходящее сравнение вызывается снижением субъективного представления о собственном благополучии (Wills, 1981, p. 245). Согласно личностному следствию, нисходящее сравнение будет чаще реализовано людьми, имеющими низкую самооценку. А в соответствии с целевым следствием, «нисходящее сравнение обычно применяется по отношению к тем, кто имеет низкий социальный статус» (Wills, 1981, p. 246).

Возможные формы проявления нисходящего сравнения отражены в нескольких теоретических следствиях. В соответствии с одним из них, нисходящее сравнение может быть пассивным, т. е. человек может принимать во внимание имеющуюся в его распоряжении информацию относительно какого-то другого менее успешного индивида. Согласно другому следствию, нисходящее сравнение может носить активный характер. Это проявляется, во-первых, в том, что человек может осуществлять нисходящее сравнение с помощью «активного унижения другого индивида, увеличивая тем самым психологическое расстояние между ним и собой». Во-вторых, «нисходящее сравнение может быть реализовано путем активного нанесения вреда другому человеку, при этом создается возможность для сравнения себя с менее удачливым индивидом» (Wills, 1981, p. 246).

Согласно принципу амбивалентности, «люди проявляют амбивалентное отношение к нисходящему сравнению» (Wills, 1981, p. 246). так как оно может противоречить существующим в том или ином обществе социальным нормам

В теории нисходящего сравнения выделяются два варианта социального сравнения (Wills, Suls, 1991). Один из них – это повышение субъективного представления о собственном благополучии с помощью сравнения себя с кем-то, кто находится в худшем положении (собственно нисходящее сравнение). Собственно нисходящее сравнение – это сравнение человеком себя с кем-то, кто хуже него, по крайней мере, по одному параметру.

Другой вариант – это так называемое латеральное сравнение, проявляющееся в том, что человек пытается повысить субъек-

тивное представление о собственном благополучии с помощью сравнения себя с таким человеком, который также сталкивается с проблемами и находится примерно в таком же, как он, положении.

Нам представляется, однако, более адекватным рассматривать последний вариант сравнения не как разновидность нисходящего сравнения, а как самостоятельную форму. Латеральное сравнение в соответствии с его названием не является в строгом смысле нисходящим, его условно можно обозначить как одноуровневое.

Специальное место в данной теории занимает вопрос о том, какие параметры сходства (личностные характеристики, возраст, пол) между собой и социальным референтом сравнения предпочитает принимать во внимание человек, осуществляя нисходящее сравнение. В качестве ответа на этот вопрос сформулирован так называемый принцип смешанных элементов сравнения (Wills, Suls, 1991).

Согласно этому принципу, в ситуации, содержащей потенциальную возможность осуществления нисходящего сравнения, субъект имеет дело с двумя видами информации: так называемое текущее сходство, имеющее место в момент сравнения, и будущее сходство, представляющее собой субъективную оценку человеком вероятности того, что он может стать таким, как тот, с которым он себя сравнивает.

Чем меньше степень текущего сходства по сравниваемому параметру так называемого целевого субъекта сравнения (человека, с кем осуществляется сравнение) и сравнивающего субъекта (т. е. чем существенно в худшей ситуации находится целевой субъект), тем более существенным будет субъективно казаться сравнивающему субъекту его чистое преимущество в плане собственного благополучия. Это утверждение имеет ограничение: если жизненная ситуация целевого субъекта слишком ужасна, результатом сравнения с ней будет не улучшение субъективного представления о собственном благополучии, а эмпатия (Wills, Suls, 1991).

Таким образом, согласно данной концепции, наибольший положительный эффект для сравнивающего субъекта будет иметь ситуация, в которой степень сходства между ним и социальным объектом сравнения, находящимся в худшей ситуации, будет умеренной.

Однако используемое в данной концепции понятие умеренного сходства является, с нашей точки зрения, достаточно уязвимым

в плане его операционализации. Из данной концепции неясно, как может быть определена степень умеренности сходства между двумя людьми. Непонятно, идет ли речь об использовании объективных критериев оценки степени умеренности сходства или же о субъективном восприятии сходства, которое может быть очень различным в соответствии с личностными и социальными особенностями людей, осуществляющих социальное сравнение.

Что касается используемого в концепции понятия сходства в будущем, то в отношении него определены другие закономерности. Если сравнивающий субъект обладает информацией о том, что велика вероятность того, что он станет в будущем таким, как тот человек, который находится по сравнению с ним в худшей ситуации, его представление о собственном благополучии изменится в худшую сторону. И, соответственно, при малой вероятности такого рода сходства в будущем предполагается улучшение субъективного представления о собственном благополучии (Wills, Suls, 1991).

В рамках данной концептуальной модели вводится также понятие о личностном сходстве. При этом утверждается, что при небольшом личностном сходстве сравнивающего субъекта и его социального референта нисходящее сравнение приведет к повышению субъективного представления о собственном благополучии, а при высоком уровне такого рода сходства нисходящее сравнение будет иметь отрицательные эффекты (Wills, Suls, 1991).

В контексте представлений о разновидностях субъективного сходства обсуждается вопрос о тех причинах, которые приписывает сравнивающий субъект сложившемуся неудачному положению, в котором находится сравниваемый человек. Результаты нисходящего сравнения в плане более или менее высокого субъективно воспринимаемого уровня собственного благополучия будут разными в зависимости от приписываемых причин, в качестве которых могут приниматься, например, либо низкие способности социального референта сравнения, либо внешние факторы (Wills, Suls, 1991).

С нашей точки зрения, в данной теории недостаточно четко сформулировано значение понятий, обозначающих разные виды сходства. Так, например, определяя смысл понятия предопределенного сходства, автор объясняет его как ситуацию, в которой некий субъект оказывается хуже сравнивающего себя с ним субъекта в данный момент, т. е. фактически понятие сходства определяет-

ся через категорию различия. Кроме того, непонятно, по какому основанию выделены три разновидности субъективного сходства: текущее, будущее и личностное.

Можно полагать, что теория нисходящего сравнения, разработанная в логике развития идей Фестингера относительно социального сравнения, существенно расширила феноменологию этого процесса и раскрыла ряд особенностей, касающихся вариантов нисходящего сравнения и их роли в формировании субъективных представлений о себе и эмоциональных переживаниях людей, осуществляющих такое сравнение. Именно потому, что Виллс сместил основной фокус внимания на функцию социального сравнения как процесса, реализуемого для удовлетворения потребности в улучшении субъективного представления о собственном состоянии, его теорию стали рассматривать как «неосоциальную теорию сравнения» (Wheeler, 1991).

Однако развитие идей, касающихся социального сравнения, происходило и в некоторых других направлениях, одно из них представлено подходом к рассмотрению социального сравнения в рамках модели поддержания самооценки.

#### *Концепция социального сравнения в рамках модели поддержания самооценки*

Одна из концепций социального сравнения разработана в рамках общей модели поддержания самооценки (Self-evaluation maintenance model) (Tesser, 1991, 1999). Необходимо отметить, что в рамках данной модели самооценка понимается, прежде всего, не как стабильная личностная особенность, а как некоторый гипотетический конструкт, который подвержен ситуативным изменениям и не всегда может быть отражен в самоотчетах.

В основе этой модели лежит предположение о том, что у человека есть потребность оценивать себя положительно. При этом то, как человек воспринимает себя, по крайней мере, частично зависит от его социального контекста, от степени успешности деятельности окружающих его людей и взаимоотношений с ними. Эта зависимость выражается в том, что в процессе формирования самооценки человек осуществляет по отношению к данному социальному контексту два взаимодополняющих процесса: рефлексию и сравнение. Именно эти динамические процессы являются двумя основными элементами модели поддержания самооценки.

Стоит отметить, что автор данной модели не предлагает четких определений ни рефлексии, ни сравнения. Процесс сравнения понимается в самом общем плане как некоторое сопоставление человеком себя и близкого к нему в том или ном отношении субъекта (Tesser, 1991).

В рамках данной модели рефлексия и сравнение имеют, в свою очередь, две компонентные переменные. Если рассматривать самооценку того или иного субъекта, то обе эти переменные касаются особенностей некоторого другого человека, с которым субъект соотносит себя, а именно представляют собой, во-первых, успешность деятельности этого человека, а во-вторых, его психологическую близость к субъекту.

Автор данной модели полагает, что самооценка субъекта может повыситься за счет того, что деятельность близкого ему человека окажется очень успешной (в этом случае субъект будет, как говорят, греться в лучах славы своего друга и таким образом повышать собственную самооценку). Чем более успешна деятельность такого человека и чем психологически ближе он к субъекту, тем выше будет самооценка субъекта, поддерживаемая с помощью процесса рефлексии (Tesser, 1999).

Однако выдающиеся успехи близкого человека могут привести и к снижению самооценки сравнивающего себя с ним субъекта, который в результате такого сравнения ухудшит субъективное представление об уровне собственной деятельности. В этом случае возникает ситуация, при которой чем теснее психологические взаимоотношения между субъектом и более успешным человеком, с которым он себя сравнивает, тем сильнее страдает самооценка первого. При уменьшении степени психологической близости между сравнивающим субъектом и его социальным референтом сравнения или же при снижении успешности деятельности последнего влияние процессов рефлексии и сравнения уменьшается (Tesser, 1999).

Таким образом, при высокой степени психологической близости субъекта со сравниваемым человеком и высокоуспешной деятельности последнего потенциально возможны как повышение самооценки первого путем рефлексии, так и снижение самооценки в результате процесса социального сравнения (Tesser, 1999). Соответственно, рефлексия и сравнения выступают в данной модели как антагонистичные процессы: первый из них предпола-

ет, что успешное выполнение некоторой деятельности близким для нас человеком может повысить нашу самооценку, а второй, наоборот, понизить. Это своеобразное противоречие, являющееся важным вопросом, возникающим в рамках данной концептуальной модели, решается путем анализа тех условий, при которых выдающиеся успехи человека приведут к повышению и к понижению самооценки сравнивающего себя с ним субъекта.

В качестве таковых условий выступают ключевые особенности идентичности осуществляющего социальное сравнение субъекта (Tesser, 1991). Как отмечает Тессер, у каждого человека есть определенная сфера жизни, в которой он стремится достигнуть совершенства: для одних это наука, для других искусство, для третьих – спорт и т. д. Идентичность человека частично состоит из этих значимых для его Я сфер. Успешная деятельность близкого человека будет считаться настолько релевантной сравнивающему с ним себя субъекту, насколько она будет соответствовать значимой сфере жизнедеятельности последнего. В качестве одной из основных составляющих данной модели используется понятие релевантности (Tesser, 1991, 1999).

Именно релевантность деятельности близкого человека и определяет то, какой из двух процессов – рефлексия или сравнение – будет осуществлять субъект. Степень релевантности деятельности другого человека по отношению к идентичности субъекта определяет степень важности для последнего осуществлять сравнение. Соответственно, если деятельность близкого человека относится к такой сфере жизни, которая мало релевантна идентичности субъекта, последний будет совершать рефлексия (в том смысле, который характерен для описываемой модели). При высокой соответствующей релевантности особое значение приобретает процесс социального сравнения (Tesser, 1991). В этом случае самооценка подвергается угрозе, и человек, осуществляющий сравнение, согласно модели поддержания самооценки, может реализовывать несколько стратегий поведения. Во-первых, он может попытаться уменьшить психологическую близость между собой и более успешным в плане релевантной деятельности субъектом. Во-вторых, он может попытаться сократить различия в уровне успешности собственной деятельности и деятельности сравниваемого субъекта путем либо создания помех деятельности последнего, либо путем улучшения своих собственных результатов. В-третьих, он может

понизить степень релевантности данного вида деятельности собственной идентичности. Последняя стратегия может привести к тому, что на первый план выйдет процесс рефлексии (Tesser, 1991).

В качестве критического замечания в адрес данной модели можно отметить отсутствие четких психологических характеристик таких ключевых понятий, как рефлексия и сравнение, рассматриваемых автором модели применительно к ситуации наличия некоторого социального референта, с которым человек соотносит собственное поведение, и, соответственно, необоснованность жесткого разграничения этих понятий. Альтернативной точкой зрения может являться представление о взаимосвязанности этих процессов, в соответствии с которым социальное сравнение, опирающееся на процесс рефлексии, приводит в одних ситуациях к снижению, а в других к повышению самооценки.

В качестве перспективного момента данной модели выступает, с нашей точки зрения, положение о влиянии на динамику самооценки степени релевантности деятельности сравниваемого индивида значимым сферам жизнедеятельности субъекта, осуществляющего сравнение себя с ним. В этом смысле представляется адекватным привлечение таких понятий, как иерархия мотивов осуществляющего сравнение субъекта, а при анализе возрастных аспектов данной проблемы – понятия ведущей деятельности.

Так, например, если в иерархии ценностей субъекта успешность в профессиональной деятельности стоит на первом плане, то сравнения себя с другим, более успешным в том же виде деятельности, будет вызывать снижение самооценки. Можно предположить при этом, что снижение самооценки будет менее существенным в том случае, когда у данного субъекта и его друга различные виды деятельности являются наиболее значимыми. Например, если в иерархии ценностей субъекта на первом месте стоит воспитание детей, то выдающиеся успехи друга в карьере могут скорее вызвать повышение самооценки из-за приближения себя к успешной личности.

Необходимо отметить, что данная модель сходна с приведенной ниже когнитивной моделью селективной доступности информации, предложенной Муссвайлером, в обеих подчеркивается значение психологической близости осуществляющего сравнение субъекта с субъектом, выступающим в качестве референта сравнения.

#### *Концепция социального сравнения в рамках модели селективной доступности информации*

Одна из наиболее известных концепций социального сравнения, возникающего при вынесении оценочных суждений, разработана в рамках когнитивной модели селективной доступности информации (Mussweiler, 2003a; Mussweiler, Strack, 2000).

Данная модель носит универсальный характер, т. е. описывает конкретные механизмы сравнения, имеющего отношение к любой семантической информации и относящегося к любого рода стандартами, которые могут иметь как числовую форму, так и являться социальными стимулами. Основная цель модели – описать механизмы, лежащие в основе активации знания в процессе сравнения.

Модель базируется на утверждении о том, что оценочное суждение, порождаемое человеком, является по своей сути сравнительным. Оценивание любого объекта осуществляется в соответствии с определенным контекстом, т. е. при сравнении данного целевого объекта с подходящей нормой или стандартом (Каппелан, Miller, 1986). Соответственно результат любого оценочного суждения зависит от включенного в него процесса сравнения, который может быть как произвольным, так и спонтанным. Что касается способов, которыми сравнение оформляет оценочные суждения, то они характеризуются как очень многообразные. Для описания этих разнообразных сторон сравнения как компонента оценочного суждения и предложена модель селективной доступности информации (Mussweiler, 2003a).

В рамках данной модели предполагается: для того, чтобы оценить последствия, которые может иметь сравнительное суждение, необходимо внимательно проанализировать информационную основу процесса сравнения. С информационной точки зрения, процессы и результаты сравнения могут быть концептуализированы в рамках общих принципов получения и использования знания (Mussweiler, 2003a). Такая точка зрения означает, по мнению автора данной модели, что разнообразные результаты сравнения, имеющие отношение к процессу оценивания объекта, отражают различия в доступности знания, касающегося этого объекта.

Отправным пунктом в модели выступает дифференциация различных стадий формирования сравнительного оценочного суждения. Выделяются три основные стадии, которые должен пройти субъект для того, чтобы получить с помощью сравнения релевант-

ное оценочному суждению знание: выбор стандарта или образца, сравнение целевого объекта со стандартом и оценивание (Mussweiler, 2003a).

В отношении первой из этих стадий автор модели опирается на три механизма выбора стандарта сравнения. Первый из этих механизмов сводится к влиянию на данный выбор таких умозаключений, которые возникают у людей в процессе ведения разговора. Иначе говоря, выносящие оценочное суждение субъекты могут выбрать в качестве стандарта сравнения тот, который эксплицитно или имплицитно предлагается их собеседником, который обладает необходимой информацией. Согласно другому механизму, выбор стандарта сравнения обусловлен его высокой доступностью в памяти. Третий механизм сводится к влиянию нормативов выбора релевантного или диагностического стандарта (например, имеющего сходство с оцениваемым объектом).

После выбора стандарта сравнения выносящий суждение человек переходит на вторую стадию формирования сравнительного оценочного суждения. Сначала он должен определиться по поводу того, какие черты целевого объекта и стандарта будут подвергнуты сравнению, а затем осуществить собственно процесс сравнения, заключающийся в установлении либо степени сходства, либо преимущества и т. д. Именно на этом этапе процесса сравнения активизируется то знание, которое имеет отношение к вынесению оценочного суждения по поводу целевого объекта. Знание, касающееся целевого объекта, которое приводит к оценочным суждениям, активизируется во время соотнесения характеристик целевого объекта с критическими чертами стандарта. По мнению Муссвайлера, именно вторая стадия имеет наибольшую значимость при формировании сравнительного оценочного суждения. На этой стадии активизируется знание о целевом объекте, который сравнивается со стандартом.

Собственно процесс сравнения начинается с целостного субъективного оценивания целевого объекта и стандарта по небольшому количеству бросающихся в глаза признаков (например, принадлежность к определенной возрастной, национальной или какой-либо другой категории) для того, чтобы установить сходны или различны в целом данный объект и стандарт.

На основе этого целостного оценивания выдвигается одна из двух гипотез: либо о том, что целевой объект в целом сходен

со стандартом, либо о том, что они в целом различны. Выдвижение гипотез имеет селективный характер: выдвигается для проверки какая-то одна центральная гипотеза. Если целостное оценивание свидетельствует о том, что два сравниваемых объекта являются сходными, осуществляется проверка гипотезы о сходстве и соответствующий процесс реализуется для ситуации, когда целостное оценивание свидетельствует о различии. При этом предполагается, что наряду с активным процессом выдвижения гипотез возможен и более пассивный процесс активации знаний, возникающий автоматически и бессознательно.

Проверка гипотез применительно к сравнительному суждению выражается, с точки зрения автора модели, в том, что оценивающие субъекты селективно порождают информацию, согласующуюся с центральной гипотезой. Так, например, если центральная гипотеза заключалась в том, что целевой объект и стандарт в целом сходны, то человек проверяет эту гипотезу путем селективного поиска такой информации, которая подтверждает сходство целевого стимула и стандарта по оцениваемому параметру. Именно эта информация становится наиболее доступной для человека в результате функционирования механизма проверки гипотезы о сходстве. В случае гипотезы о различии ситуация складывается аналогичным образом, т. е. наиболее доступной становится информация о различии этих двух объектов. Этот эффект селективной доступности составляет ключевой информационный результат процесса сравнения (Mussweiler, 2003a).

На третьей стадии формирования сравнительного оценочного суждения полученное в результате сравнения знание о целевом объекте должно быть интегрировано в соответствующее оценочное суждение. Выносящие оценочное суждение субъекты используют знание, ставшее доступным в процессе сравнения, в качестве основы для последующего оценивания целевого объекта. В зависимости от того, какая информация (о сходстве или различии) оказывается доступной при сравнении, субъективное оценивание целевого объекта по центральному параметру будет либо приближаться к стандарту, либо отдаляться от него. В первом случае это приведет к ассимиляции, а во втором к контрасту (Mussweiler, 2003a).

Согласно автору модели, основные процессы, связанные с селективной доступностью, дополняются рядом вспомогательных факторов, обуславливающих ход процесса сравнения и его последствия.

Один из этих факторов заключается в том, что при сравнении целевого объекта со стандартом человек чаще первоначально обращает внимание на их сходные особенности и, соответственно, чаще предпринимает проверку гипотезы о сходстве. Другим фактором, способным повлиять на первоначальное глобальное оценивание, может являться мотивация оценивающего субъекта. То, что выступает на первый план в определенной ситуации, зависит не только от особенностей целевого объекта и контекста, но и от личности оценивающего субъекта, который в одних случаях может быть мотивирован увидеть различия, а в других сходство (Mussweiler, 2003a).

В качестве еще одного фактора выступает референт сравнения, особенности которого могут влиять на оценочные суждения наряду с механизмом селективной доступности.

Таким образом, данная когнитивная модель селективной доступности информации представляет собой попытку описать с информационной точки зрения психологические механизмы, лежащие в основе сравнения любого рода объекта с некоторым стандартом или референтом. Важным моментом является то, что данная модель относится к сравнению не только физических, но и социальных объектов.

В рамках модели селективной доступности информации психологическая близость является одним из ключевых факторов, обуславливающих то, будет ли сравнение осуществляться в форме проверки гипотезы о сходстве или же о различии и, соответственно, того, как сравнение будет влиять на оценивание себя (Mussweiler, Ruter, Epstude, 2004).

Присущий данной модели информационный подход к анализу социального сравнения использован также в моделях социального сравнения, опирающихся на понятия ассимиляции и контраста.

*Модель социального сравнения  
как «ассимиляции и контраста»*

В основе модели социального сравнения как «ассимиляции и контраста» (Blanton, 2001) лежит разработанная в рамках когнитивной психологии модель «включение–исключение» (Schwarz, Bless, 1992). Эта модель основывается на предположении о том, что любой процесс оценивания требует наличия двух субъективных репрезентаций, одна из которых касается целевого стимула

или оцениваемого объекта, а другая стандарта – отправной точки сравнения или некоторого ориентира, по отношению к которому осуществляется локализация целевого стимула по оцениваемому параметру. Предполагается, что репрезентация оцениваемого объекта и репрезентация стандарта формируются в процессе оценивания на основе доступной в данный момент информации. Эта информация изменяется от ситуации к ситуации и, таким образом, составляет основу влияния контекста на формирование социального суждения. Особенности категоризации контекстуальной информации определяют то, возникнет ассимиляция или контраст. Если эта контекстуальная информация включается в репрезентацию оцениваемого объекта, то возникает ассимиляция и его оценивание будет приближаться к оценке контекстуальной информации. Если контекстуальная информация включена в репрезентацию стандарта, возникает контраст и оценка целевого объекта будет отличаться от оценки контекстуальной информации. Если же контекстуальная информация не включается ни в репрезентацию целевого объекта, ни в репрезентацию стандарта, не возникает ни ассимиляции, ни контраста (Blanton, 2001).

Предполагается, что социальное сравнение имеет место в любой ситуации, в которой самооценка человека подвергается влиянию информации, доступной благодаря реальному или воображаемому присутствию другого человека (Blanton, 2001).

В соответствии с положениями модели «включение–исключение» (Schwarz, Bless, 1992; см.: Blanton, 2001) предполагается, что самооценка требует наличия двух умственных репрезентаций. Одна из них – это репрезентация себя, другая – репрезентация эталона, по отношению к которому осуществляется локализация себя по некоторому измерению. При этом под эталоном понимается любая субъективная репрезентация, используемая с целью локализации себя по параметру оценивания.

Такое понимание эталона составляет одно из концептуальных отличий модели Блантона от классической теории социального сравнения. Если у Фестингера фигурируют две составляющие сравнения – сравнивающий субъект и субъект, с которым осуществляется сравнение и который выступают в качестве своеобразного временного эталона для формирования самооценки, то в рамках модели Блантона подразумевается возможность наличия трех элементов социального сравнения. Во-первых, это человек, который

осуществляет социальное сравнение и является так называемым воспринимающим субъектом; во-вторых, это человек, который предоставляет информацию, касающуюся социального сравнения, и является другим элементом сравнения (comparison other) или эталпом (exemplar); в-третьих, это эталон. При этом субъект, выступающий в роли другого элемента сравнения, может изменить либо репрезентацию эталона, либо репрезентацию совершающего сравнение субъекта.

Эффект ассимиляции возникает в том случае, когда самооценка совершающего социальное сравнение субъекта приближается к оценке того, с кем осуществляется сравнение (возрастание самооценки в результате сравнения себя с кем-то, кто лучше по тем или иным параметрам, и понижение самооценки в результате сравнения себя с кем-то, кто оказывается хуже в том или ином плане). Эффект контраста возникает в том случае, когда самооценка отдалается от оценки того, с кем осуществляется сравнение (понижение самооценки в результате сравнения себя с кем-то, кто лучше по тем или иным параметрам, и повышение самооценки в результате сравнения себя с кем-то, кто оказывается хуже в том или ином плане) (Blanton, 2001).

В рамках данной концепции социального сравнения существенное место занимает понятие Я, которое понимается как сложный комплекс из взаимосвязанных и более или менее доступных представлений о себе: индивидуальное Я, возможное Я и коллективное Я (Blanton, 2001).

Индивидуальное Я – это представления воспринимающего субъекта о собственных личностных чертах или атрибутах, присутствующих ему в данный момент и в большинстве случаев характеризующих его отличие от других людей.

Возможное Я – это представления о себе, которые не подвергались проверке и подтверждению социальным опытом, но которые оказывают существенное влияние на функционирование индивида. Возможное Я отличается от индивидуального Я тем, что включает еще и атрибуты, которыми обладают другие люди. Возможное Я имеет две главные функции: оно выступает в качестве побуждающего момента будущего поведения и как интерпретационная структура, придающая значение текущему опыту (Markus, Nurius, 1986). Выступая в качестве побуждающих мотивов, возможное Я может быть положительным (возможное Я, которое на-

деемся иметь субъект) и отрицательным (Я, которое боится иметь субъект).

Коллективное Я – это представление о себе как о члене некоторой социальной группы.

Применительно к каждому из трех составляющих Я конкретизируется влияние социального сравнения, рассматриваемого в терминах ассимиляции и контраста.

Если рассматривать индивидуальное Я, которое традиционно было объектом исследования в рамках теории социального сравнения, то эффект контраста увеличивается в случае сравнения со сходными социальными референтами.

На возможное Я сравнение с другими людьми может влиять одним из двух способов. Во-первых, сравнение с другими людьми может продемонстрировать новые возможности, которые не были известны ранее сравниваемому субъекту. Во-вторых, примеры других людей могут оживить в памяти сравнивающего субъекта те потенциальные возможности, которые ему были известны. В целом предполагается, что человек склонен формировать свое возможное Я, т. е. то, на что он способен или какие особенности может приобрести под влиянием примеров тех людей, с которыми он себя сравнивает путем скорее включения их примеров в представление о себе, а не их исключения. Соответственно в общем плане предполагается возникновение ассимиляции, а не контраста (Blanton, 2001).

Как и в случае с индивидуальным Я, пример, с которым осуществляется сравнение, может оказать влияние на возможное Я только в том случае, когда он является релевантным. Релевантность означает, что пример воспринимается как похожий на сравнивающего субъекта в смысле наличия у первого таких атрибутов, которые представляются последнему достижимыми. В этом случае сравнивающий субъект может вообразить себя когда-то в будущем похожим на некоторый сходный с ним пример человека, что приведет к эффекту ассимиляции.

Применительно к коллективному Я влияние социального сравнения наиболее очевидно в случае наличия угрозы той малой группе, к которой принадлежит осуществляющий сравнение субъект. Такие угрожающие ситуации могут заставить индивида оценивать себя в терминах группового статуса, что приведет к эффекту его ассимиляции с группой.



### *Модель интерпретационного сравнения*

Данная модель сравнения (interpretation comparison model – ICM) обращена преимущественно к тем эффектам, которые имеет социальное сравнение на представления человека о себе (Stapel, Koomen, 2000; Stapel, Suls, 2004).

В основе данной модели лежит утверждение о наличии прямой связи между характером воздействия осуществляемого субъектом социального сравнения на представление о себе и способом использования информации сравнительного плана в процессе осуществления сравнения. Согласно данной модели, социальное сравнение может запустить два разных процесса, имеющих противоположные эффекты (Stapel, Suls, 2004).

С одной стороны, полученная в результате социального сравнения информация может предоставить так называемую интерпретационную схему для определения субъектом собственного Я и быть включенной в его определение самого себя при возникновении его ассимиляции с референтом сравнения. С другой стороны, та же самая информация может послужить неким экстремальным стандартом, по сравнению с которым субъект соотносит свое Я; в этом случае данная информация исключается из концепции Я, что приводит к возникновению эффекта контраста. Таким образом, «социальное сравнение может запустить два механизма обработки информации, имеющие противоположные эффекты: (а) интерпретационное усилие в сторону ассимиляции»; и (б) усилие, направленное на сравнение, обращенное в сторону контраста (Stapel, Suls, 2004, p. 861).

Факторами, влияющими на то, какой из этих двух механизмов будет превалировать в конкретной ситуации, считаются, во-первых, субъективно воспринимаемая степень изменчивости собственного Я, во-вторых, воспринимаемая отчетливость (определенность) информации, связанной с референтом социального сравнения, и, в-третьих, то, что активируется или выступает на первый план в данный конкретный момент: индивидуальное Я (установка на дифференциацию) или социальное Я (установка на интеграцию) (Stapel, Suls, 2004). В частности, эффект контраста возникает в том случае, когда информация, связанная с референтом социального сравнения, носит конкретный и четкий характер, а эффект ассимиляции тогда, когда эта информация оказывается

нечеткой и собственное Я воспринимается как высоко изменчивое (Stapel, Koomen, 2000).

Как отмечают сами авторы данной модели, она имеет некоторое сходство с описанной выше моделью селективной доступности (Mussweiler, 2003a, b), в соответствии с которой влияние информации сравнительного плана обусловлено тем, проверка какой гипотезы осуществляется в процессе социального сравнения: гипотезы о сходстве или гипотезы о различии.

### *Теория восходящей ассимиляции*

Теория восходящей ассимиляции (Collins, 1996, 2000) содержит ряд оригинальных положений, касающихся особенностей восходящего социального сравнения и его влияния на субъективное представление о себе. Автор данной теории исходит из положения о том, что достаточно часто социальное сравнение касается не очень сильно отличающихся уровней способностей. В этом случае «объективная разница в способности или уровне выраженности некоторого признака может указывать на наличие как сходства, так и различия» между осуществляющим сравнение субъектом и его социальным референтом сравнения (Collins, 2000, p. 159). Соответственно, исходя из того, что любой процесс сравнения может включать поиск как сходного, так и различного, Коллинз утверждает, что и в результате осуществления восходящего сравнения человек может воспринять свои способности в одних случаях как сходные с теми, которые есть у его референта сравнения, а в других – как отличные. То, увидит ли человек скорее сходство или скорее различие с тем референтом, который несколько превышает его по некоторой способности, зависит от ряда факторов.

Наиболее очевидным из таких факторов является «фактически существующее сходство, имеющее отношение к возможному диапазону выраженности оцениваемой способности или характеристики» (Collins, 2000, p. 160). Иначе говоря, речь идет о факторе принадлежности сравниваемого субъекта и его социального референта сравнения к одному уровню выраженности способности или характеристики. Соответственно, согласно теории восходящей ассимиляции, в зависимости от ожидаемой осуществляющим восходящее сравнение субъектом степени сходства между ним и референтом сравнения последующее оценивание себя первым будут более или менее положительными.

Вторым фактором, который может повлиять на то, что осуществляющий восходящее сравнение субъект будет предполагать наличие сходства между собой и референтом сравнения по некоторому параметру сравнения, является наличие сходства по другим связанным с данным параметром признакам (таким «связанным атрибутам», как пол, раса, интересы, уровень образования). Соответственно, степень ожидаемого сходства в происхождении и образовании обуславливает степень положительного оценивания себя в случае восходящего сравнения.

Третьим фактором, влияющим на ожидаемое сходство, являются убеждения людей в том, что они обладают скорее положительными, чем отрицательными, характеристиками. Соответственно, у людей возникает тенденция к ассимиляции себя (т. е. ожидание сходства между собой и другим) с теми, кто выше их по некоторой способности.

Четвертым фактором, влияющим на степень ожидаемого сходства с более высоким по некоторой характеристике социальным референтом является угроза самооценке сравнивающего себя с ним субъекта. Аналогичным образом пятый фактор представляет собой наличие у сравнивающего субъекта хронически низкой самооценки: такой человек, наоборот, не будет ожидать наличия сходства между собой и кем-то более успешным, чем он.

В целом одна из позиций данной теории состоит в том, что положительные убеждения относительно себя будут способствовать наличию ожидания сходства с обладающими более высокими характеристиками референтами сравнения и, соответственно, будут содействовать возникновению восходящей ассимиляции. При этом «люди могут одновременно осознавать различия между собственной позицией и более высокой позицией других людей и воспринимать эти различия как несущественные» (Collins, 2000, p. 164). В этом случае и возникает восходящая ассимиляция. Любой акт сравнения предполагает, по мнению Коллинз, некоторый уровень сходства, восприятие того, что сравниваемые объекты и люди являются членами одной категории. Поэтому при вынесении сравнительного суждения всегда возможно некоторое ожидание сходства и некоторый уровень ассимиляции. В рамках теории восходящей ассимиляции предполагается, что относительное преобладание процессов ассимиляции или контраста, имеющих место у сравнивающего субъекта по отношению к его социальному референту

сравнения, зависит от степени сходства, которое, по убеждению субъекта, осуществляющего сравнение, существует между ними.

Кроме того, согласно данной теории, субъект при сравнении себя с превосходящим его по некоторой характеристике индивидом может иметь две различные цели. Во-первых, цель такого сравнения может состоять в том, чтобы продемонстрировать сходство в уровнях сравниваемой способности; в этом случае будет удовлетворена потребность в поддержании собственного представления о себе. Во-вторых, может быть реализована цель определить уровень изменений, произошедших в себе или в референте сравнения, что будет необходимо при уравнивании уровней выраженности способностей; в этом случае восходящее сравнение будет мотивировано удовлетворением потребности в оценивании себя и, возможно, потребности в самосовершенствовании.

#### *Концепция социального сравнения как суждения*

В основе данной концепции лежит понимание социального сравнения в широком смысле как сравнительного суждения о социальных стимулах по определенным содержательным параметрам (Kruglanski, Mayselless, 1990, p. 196).

Понимание социального сравнения как суждения, соответственно, предполагает рассмотрение первого в терминах основных положений теории, описывающей общие закономерности процесса формулирования человеком любого суждения. В качестве одной из таких теорий используется так называемая теория уровневой эпистемологии (Theory of lay epistemics – Kruglanski, 1980; Kruglanski, Mayselless, 1987), в рамках которой социальное сравнение анализируется на трех уровнях.

Первый, наиболее общий уровень – изучение процессуального аспекта вынесения суждения. На втором уровне анализируется логическая структура сравнительных суждений. Третий, наиболее конкретный уровень относится к содержанию сравнительных суждений, т. е. к параметрам и социальным объектам сравнения (Kruglanski, Mayselless, 1990, p. 196).

Отправным моментом для рассмотрения социального сравнения на первом из указанных уровней, касающемся процессуальных аспектов, выступает положение о том, что формирование знания имеет две тесно связанные стадии – порождение гипотезы и ее оценивание в свете релевантных данных (Kruglanski, Mayselless, 1990).

Релевантность зависит от того, какими правилами субъективного вывода владеет человек. Теория уровневой эпистемологии постулирует наличие двух категорий факторов, которые определяют количество и тип правил, принимаемых во внимание субъектом. Этими категориями являются доступность в памяти и эпистемологическая мотивация.

Под доступностью в памяти понимается легкость извлечения из памяти той или иной информации, необходимой для осуществления социального сравнения.

Эпистемологическая мотивация включает потребность в так называемой когнитивной завершенности, т. е. желание найти определенный ответ на вопрос и ликвидировать двусмысленность; потребность избежать когнитивной завершенности, означающей желание приостановить вынесение суждения; потребности в осуществлении или избегании специфических видов завершенности, означающие получение или избегание получения специфических ответов на чьи-то вопросы.

Другими словами, наличие эпистемологической мотивации означает, что социальное сравнение будет иметь место только в том случае, если субъект будет испытывать хоть какой-то интерес к сравнительному знанию, касающемуся социальных субъектов. Кроме того, эпистемологические мотивации основаны на субъективно оцениваемых человеком преимуществах и издержках, которые он может иметь в результате получения ответа на вопрос, касающийся сравнения. В свою очередь, особенности субъективной оценки данных преимуществ и издержек будут зависеть от конкретных ситуаций, культур или личностных особенностей субъектов.

Таким образом, в отличие от классической теории социального сравнения Фестингера, согласно теории уровневой эпистемологии, не предполагается наличия у человека универсальной потребности в оценивании себя, на удовлетворение которой направлено социальное сравнение. Напротив, утверждается, что степень интереса к осуществлению социального сравнения будет зависеть от эпистемологических мотиваций, т. е. варьировать в зависимости от субъективной значимости для того или иного индивида определенного вида сравнительного знания.

Второй уровень рассмотрения социального сравнения касается анализа логической структуры сравнительных суждений,

имеющих составную форму. Структурные особенности сравнительных суждений предполагают наличие ряда специфических эффектов, которые нельзя предсказать исходя из знания особенностей общего процесса порождения суждения. Такие специфические эффекты сравнения относятся к контекстуальным различиям в кодировании сравниваемых стимулов (например, различная когнитивная доступность к данным относительно сравниваемых стимулов или формирование различных стандартов для сравниваемых стимулов), к детерминантам сопряженной доступности в памяти (coaccessibility) (например, структурная и временная связанность образов сравниваемых стимулов в структуре памяти) и к процессам сопоставления признаков сравниваемых стимулов, одним из которых является феномен асимметрии сходства, продемонстрированный Тверским в рамках когнитивных исследований и распространенный на социальное сравнение себя с другими людьми. Таким образом, на этом уровне анализируются степень взаимосвязанности сравниваемых социальных объектов в субъективной репрезентации и последовательности их когнитивного анализа, особенности контекстов их кодирования, степень симулянтность их активации в памяти.

Третий уровень рассмотрения социального сравнения касается содержания этого процесса. В этом случае под содержанием понимаются область или параметры сравнения, категории сравниваемых субъектов и референтов, а также субъективный смысл, который приобретает результат сравнения для человека в плане некоторого ориентира для его саморегуляции и самооценки (Kruglanski, Mayseless, 1990). Предполагается наличие весьма разных способов социального сравнения как со сходными, так и с отличными референтами сравнения в противоположность классическому пониманию социального сравнения Фестингером как процесса соотнесения себя только со сходными людьми (Festinger, 1954a). Иначе рассматривается в рамках теории уровневой эпистемологии и фундаментальное положение теории социального сравнения Фестингера, заключающееся в том, что люди стремятся сравнивать себя с похожими людьми. В теории уровневой эпистемологии утверждается, что у людей не существует какой-то общей тенденции сравнивать себя именно с наиболее похожими на них людьми. Выбор субъектов в качестве референтов сравнения определяется рядом факторов.

В отличие от классической теории сравнения, описывающей процесс сопоставления мнений и способностей, интерпретация социального сравнения в рамках теории уровневой эпистемологии опирается на положение о том, что люди стремятся соотносить себя с другими людьми по всем областям или параметрам, по которым возможно описать человека: социальный статус, привлекательность, достижения, стиль жизни, успех и т. д. Категориями сравниваемых субъектов и референтов могут быть отдельные индивиды, группы, а также разного рода стандарты. Что касается субъективного смысла результатов сравнения, то он зависит во многих случаях от особенностей стандартов или референтов сравнения и степени отклонения от них субъекта сравнения. Так, например, разные по величине отклонения от ориентиров приводят к разным эмоциональным переживаниям (Kruglanski, Mayselless, 1990).

Таким образом, многоуровневое рассмотрение категории социального сравнения, предложенное в рамках теории уровневой эпистемологии, позволяет, по мнению ее авторов, исследовать более широкий круг вопросов, связанных с процессами социального сравнения: выявлять предпочитаемые источники получения необходимой для социального сравнения информации, описывать особенности протекания и направленности сравнения и влияние на него различных факторов, анализировать индивидуальные особенности в субъективном оценивании преимуществ овладения знанием сравнительного плана и связь этих особенностей с тенденциями осуществлять сравнение, выявлять вызываемые социальным сравнением эмоциональные переживания.

#### *Коррекционная модель социального сравнения*

По сравнению со всеми выше рассмотренными концепциями так называемая коррекционная модель социального сравнения стоит несколько особняком. Это обусловлено особым пониманием данного процесса как такого, который в ряде случаев возникает очень естественно и легко, т. е. без произвольного желания людей его осуществлять (Gilbert, 1995).

Соотнося свою концепцию социального сравнения с известными теориями, Жильбер высказывает идею о том, что в них имплицитно содержится идея о том, что социальное сравнение – это совершаемый человеком выбор, а не реакция; что это «скорее такие умственные операции, которые сами люди решают делать

или не делать, а не такие, которые представляют собой естественные, не требующие усилий и даже неизбежные реакции на поведение других людей» (Gilbert, 1995, p. 228).

В отличие от этой достаточно общепринятой идеи коррекционная модель опирается на положение о том, что социальное сравнение, являясь проявлением более общих механизмов порождения выводов (Kruglanski, Mayselless, 1990), может возникнуть спонтанно и произвольно в качестве реакции на поведение других людей, а затем быть откорректировано с применением усилий, которые не всегда оказываются успешными. «Мы по своему выбору сравниваем себя с другими людьми, но иногда такие сравнения нам навязаны» (Gilbert, 1995, p. 232). Такие произвольные формы социального сравнения могут возникать даже тогда, когда люди могут рассматривать их логически неподходящими. Когда же люди оказываются не способными избежать лишенных диагностической силы сравнений (т. е. таких сравнений, в результате которых человек не может совершить оценку или диагностику собственных способностей или мнений), они как бы отказываются от учета результатов такого рода сравнений.

Данная модель основана на утверждении о том, люди не могут полностью контролировать собственные процессы обработки информации, что «мозг часто реагирует на информацию такими способами, которые его обладатель хотел бы исключить. Необходимо при этом отметить, что при наличии в коррекционной модели социального сравнения идеи о том, что человек не всегда решает осуществлять или не осуществлять сравнение, сознательному выбору отводится важное место.

«Отсутствие полного контроля не есть полное отсутствие контроля» (Gilbert, 1995, p. 233). Автор модели отмечает, что даже человек, спонтанно сравнивающий себя с теми людьми, с которыми он сталкивается, может осуществлять контроль за собственными выводами с помощью (а) выбора тех людей, с которыми соотносить себя в дальнейшем, и (б) отбора тех выводов, которые нужно пересмотреть. Даже при отсутствии возможности непосредственно контролировать собственный процесс обработки информации люди реализуют две стратегии, обеспечивающие им исключительную власть над содержанием их собственных мыслей. Одна из этих стратегий выражается в контроле за тем, с чем им придется столкнуться в будущем, а другая – в неверии или в сознательном непри-

знании сделанных в прошлом выводов. Эти две стратегии являются, по мнению автора модели, ключевыми для понимания ее точек соприкосновения с более традиционными концепциями социального сравнения. Он полагает, что в последних основной акцент делается на так называемых «правилах» социального сравнения, т. е. на выявлении факторов, определяющих, когда и с кем люди сознательно решают себя сравнивать. В коррекционной модели социального сравнения предполагается, что такие «правила» не обязательно могут предсказать те случаи, когда люди совершат умственных сравнения себя с теми людьми, которых они встречают. Эти «правила» фактически определяют то, когда люди будут осуществлять более преднамеренные стратегии контролирования информации, с которой предполагается столкнуться в будущем, и сознательного непризнания результатов сравнения. Заложенная в модели идея представляет собой отклонение от предыдущих концепций процесса социального сравнения, реализованное не через отвержение предыдущих работ, а через их переосмысление (Gilbert, 1995).

В данной модели сформулированы три фактора, определяющие условия возможного возникновения социального сравнения: (1) высокая степень временной и пространственной близости действий потенциального референта сравнения и субъекта, осуществляющего сравнение; (2) наиболее экстремальный уровень действий референта сравнения, когда либо наблюдавшийся субъектом сравнения; (3) эксплицитное оценивание действия потенциального референта сравнения.

Еще одна характерная особенность коррекционной модели социального сравнения заключается в том, что она является своего рода альтернативой известной модели Тессера, в которой сравнение и рефлексия рассматриваются как два отдельных процесса, которые имеют разные когнитивные и эмоциональные результаты, и наличие или степень выраженности которых обусловлены тем, насколько близкими и релевантными являются характеристики референта и субъекта сравнения (Tesser, Campbell, 1983).

Если модель Тессера является по своей сути дуалистической, то в соответствии с коррекционной моделью социального сравнения делается акцент на едином процессе, который может иметь несколько стадий. Так, считается целесообразным разделять два вида одного процесса рефлексии. Один из этих видов возникает в том случае, когда человек воспринимает иррелевантные действия дру-

гого человека как расширение своего собственного поведения и таким образом изначально положительно реагирует на их успешный результат и отрицательно – на неудачный. Другой вид рефлексии возникает тогда, когда человек воспринимает как осуществляемое не им самим релевантное поведение другого человека, изначально сравнивает действия другого с собственными действиями, переживает положительные эмоции в отношении неудач другого человека и отрицательные – в отношении его успехов и в результате осуществляет когнитивную работу по изменению этих эмоциональных реакций (Gilbert, 1995, p. 234). По мнению Жильбера, люди не сравнивают себя со всеми подряд, и поэтому должны быть способны контролировать осуществляемое ими сравнение и, соответственно, «избегать зависти, наполняющей их повседневное страдание» (Gilbert, 1995, p. 235). Тот факт, что сравнение является менее, чем повсеместным, не означает того, что оно находится под произвольным контролем индивида. Согласно концепции Жильбера, «люди могут непрямой образом контролировать свои мысли и чувства путем избегания тех ситуаций, которые способствуют возникновению неблагоприятных сравнений, или путем пересмотра тех сравнений, которые они сделали ранее» (Gilbert, 1995, p. 235).

#### *Теория социального сравнения во времени*

Основное положение теории социального сравнения во времени или исторического сравнения (Temporal comparison theory) состоит в том, что человек сравнивает себя не только с другими людьми, но и с самим собой в разные промежутки своего жизненного пути (Albert, 1977). Эта теория так же, как и социальная теория сравнения, имеет прямое отношение к самооценке и формированию личностной идентичности.

Основная суть данной теории представляют собой скруплезный концептуальный перевод всех гипотетических положений классической теории социального сравнения в план сравнения человеком самого себя в разные периоды своей жизни. В качестве основных адаптированных положений теории временного сравнения можно выделить следующие.

В соответствии с отправным для Фестингера гипотетическим положением о наличии у людей потребности в точной оценке уровня собственных возможностей и способностей было сформулировано положение о наличии у человека потребности поддерживать

чувство собственной идентичности на протяжении своего жизненного пути. Данная потребность составляет мотивационную основу процесса внутреннего сравнения, помогающего индивидам поддерживать чувство собственной идентичности с помощью оценки изменений, происходящих со временем в собственной личности, и приспособления к ним (Albert, 1977). В качестве основополагающих для теории временного сравнения положений можно отметить следующие.

Было сформулировано гипотетическое положение о том, что индивид включается во внутренний процесс сравнения собственной характеристики себя, имеющей место в данный момент, с той характеристикой, которую он делал некоторое время назад, в той мере, в которой для него оказывается невозможным использовать объективную информацию для обеспечения и поддержания чувства сохраняющейся во времени собственной идентичности (Albert, 1977).

Тенденция сравнивать текущую собственную характеристику себя с той, которая имела место в прошлом, уменьшается с увеличением временного промежутка между этими двумя моментами (Albert, 1977). При этом человек не будет сравнивать себя в настоящем и недавнем прошлом, если он очень сильно изменился между этими двумя моментами, так как такое сравнение не способствует формированию у него представления о собственной стабильной и интегрированной идентичности. В то же время будет иметь место сравнение себя в настоящем и очень отдаленном прошлом, если в человеке не произошло больших изменений между этими двумя моментами, так как в этом случае человек будет получать существенное подтверждение стабильности собственной идентичности. При наличии некоторого расхождения между собственным Я в настоящем и прошлом возникает тенденция изменить текущую собственную характеристику.

Теория временного сравнения содержит и оригинальные положения, не являющиеся прямыми аналогами позиций, сформулированных Фестингером. Так, например, утверждается, что человек склонен осуществлять процесс временного сравнения себя преимущественно в те моменты, когда возникают быстрые и резкие изменения в его жизни, составляющие главную угрозу идентичности его личности. Главное значение при этом имеют характер этих изменений, их направленность и величина. Поводами к осуществлению временного сравнения могут послужить важные жизненные

кризисы, смена социальных ролей, вступление в новые взаимоотношения с людьми или изменение профессионального статуса.

Кроме того, согласно данной теории, люди предпочитают осуществлять такое временное сравнение, которое свидетельствует о наличии у них зрелости, прогресса или роста, а не спада и увядания. Осуществляется такое сравнение и в том случае, когда у индивидов меняются планы на будущее. В этом случае осуществляется сравнение между Я в настоящем и Я в будущем.

Еще одно оригинальное положение, высказанное Альбертом относительно сравнения человеком себя в настоящем и прошлом, заключается в том, что в качестве причины его осуществления рассматривается желание предсказать свое будущее (Albert, 1977). Знание собственной позиции в прошлом часто используется человеком в качестве руководства для предсказания того, какова будет его позиция в будущем. Таким образом, индивид включается в процесс временного сравнения не только для того, чтобы поддерживать чувство сохранения собственной идентичности во времени, осуществлять оценку, инициировать изменение или адаптироваться к нему, но и для того, чтобы быть способным предсказывать некоторые свои будущие характеристики. В последнем случае, как отмечает автор, речь идет о такой функции сравнения, которая выражается в поиске информации. Кроме того, тенденция сравнивать себя на разных этапах жизненного пути более выражена у человека в случае отрицательной аффективной окрашенности текущего момента его жизни.

Теория социального сравнения во времени получила дальнейшее развитие в плане расширения некоторых ее положений на область межличностного, внутригруппового и межгруппового социального сравнения (Redersdorff, Guimond, 2006). Если изначально многие исследователи вслед за Альбертом (Albert, 1977) применяли понятие социального сравнения во времени только к отдельно взятому индивиду, то в настоящий момент существует концепция четырех уровней проявления временного параметра применительно к процессам сравнения (Redersdorff, Guimond, 2006).

Согласно этой концепции, социальное сравнение во времени может касаться соотнесения того, что имеется в настоящий момент, во-первых, с тем, что было в прошлом, а во-вторых, с тем, что предполагается иметь в будущем. Оба этих случая могут иметь отношение к четырем уровням социального сравнения.

Первый уровень – интраперсональный; на нем реализуется так называемое само-сравнение во времени, т. е. человек сравнивает себя в разные периоды жизни. Он может сравнить себя в настоящем и в прошлом или себя в настоящем и то, каким он себя ожидает видеть в будущем.

Второй уровень – интерперсональный; это сравнение человеком себя с другим человеком в разные периоды жизни. Аналогичным образом такое сравнение может предполагать сопоставление текущей позиции с теми, которые были в прошлом и предполагаться в будущем.

Третий уровень – это интрагрупповое сравнение: в разные временные периоды человек сравнивает позицию некоторой социальной группы, к которой он принадлежит, и прослеживает произошедшие в ней изменения по сравнению с прошлым ее статусом, а также прогнозирует изменения, которые должны произойти с ней в будущем.

Четвертый уровень – это интергрупповое сравнение: в разные временные периоды (в прошлом, настоящем и будущем) человек сравнивает позицию группы, к которой он принадлежит, с позицией некоторой другой группы.

Данная концепция сопоставима с позициями, которые были сформулированы относительно особенностей проявления социального сравнения на разных возрастных этапах в рамках модели жизненного пути, предложенной Салсом и Мулленом (Suls, Mullen, 1982). Согласно этой модели (см.: Redersdorff, Guimond, 2006), на разных стадиях жизни у человека преобладают разные процессы сравнения. На первой (от 1 до 3 лет) и на второй (от 4 до 8 лет) стадиях развития дети преимущественно оценивают свое поведение сначала с помощью физического сравнения, а потом с помощью сравнения во времени. Дети начинают осуществлять социальное сравнение себя с другими только на второй стадии развития. Маленькие дети способны осуществлять сравнение себя во времени с целью самооценивания вследствие овладения понятиями «больше или меньше, чем». Кроме того, учителя и родители предпочитают обращать внимание детей на сравнение их достижений во времени, а не относительно других детей. Вследствие этого сравнение во времени может реализовываться на более ранней стадии развития, чем собственно социальное сравнение себя с другими людьми. Когда дети уже овладели определенными навыками, они

предпочитают использовать социальное сравнение себя с другими детьми. На третьей (от 8 до 40 лет) и четвертой (от 40 до 65 лет) стадиях развития люди преимущественно используют социальные сравнения себя с другими людьми. И только на последней стадии жизни (после 65 лет) использование этого типа социального сравнения становится реже, а сравнение себя на разных этапах жизни – более частым (см.: Redersdorff, Guimond, 2006).

Существуют и другие точки зрения относительно факторов, влияющих на предпочтение осуществления человеком сравнения себя на разных жизненных этапах. Так, например, ряд исследователей полагают, что человек осуществляет такое сравнение в тех случаях, когда у него нет возможности сравнить себя с другими людьми из-за отсутствия информации о них или из-за того, что их признали неподходящими для стандартов сравнения. Кроме того, некоторые люди используют внутренние стандарты сравнения в тех случаях, когда информация об истории развития собственного Я оказывается лучшим показателем личного прогресса в достижении собственных целей (Redersdorff, Guimond, 2006).

Теория социального сравнения во времени, обращенная к процессу соотнесения человеком себя на разных жизненных этапах, несомненно может быть дополнена некоторыми положениями, сформулированными применительно к такому особому виду социального сравнения, которым является так называемое контрафактическое сравнение.

#### *Концепция контрафактического сравнения*

Концепция контрафактического сравнения была сформулирована в рамках более общей теории контрафактического мышления (Roese, 1994, 1997).

Собственно концепция контрафактического сравнения, касающегося реального и гипотетического Я (Olson et al., 2000), содержит ряд характеристик этого процесса, сходных с теми, которые были выделены для социального сравнения. В качестве основных таких характеристик рассматриваются четыре.

Во-первых, как социальное сравнение, так и контрафактическое сравнение представляют собой сравнительные суждения, включающие сопоставление субъекта с референтом. Субъектами в обоих случаях являются люди с характерными для них состояниями и характеристиками. При социальном сравнении референ-

том является другой человек, при контрафактическом сравнении – сам субъект, наделенный гипотетическими характеристиками или состояниями. Второй сходной характеристикой является то, что как социальное, так и контрафактическое сравнение может возникать и автоматически (без преднамеренных интенций, усилий и планирования), и вследствие контролируемых усилий субъекта. Третье сходство между социальным и контрафактическим сравнением состоит в наличии у обоих существенных аффективных последствий. Наконец, последнее сходство авторы данной концепции обнаруживают в возможности рассмотрения обоих конструктов с функциональной точки зрения, предполагающей ответ на вопрос «Почему люди осуществляют социальное и контрафактическое сравнение?» (Olson et al., 2000, p. 386).

В рамках данной концепции предполагается, что многие положения, сформулированные относительно факторов и детерминант контрафактического мышления в целом, являются справедливыми и для контрафактического сравнения. Так, исходным активирующим моментом для контрафактического мышления и, соответственно, сравнения является отрицательный исход или связанная с ним отрицательная эмоция. Еще одним импульсом может служить так называемая «близость к возможному исходу» или чуть-чуть не произошедшему событию. Примером служит ситуация, когда человек, чудом избежавший аварии, тут же начинает думать о том, как он мог бы быть убит или покалечен в том случае, если бы она произошла (Olson et al., 2000). Третьим импульсом могут служить неожиданные последствия: удивительные события порождают потребность понять, почему они произошли, что, в свою очередь, может привести к возникновению контрафактического мышления. Что касается детерминант, определяющих содержание контрафактических мыслей, то в качестве двух основных переменных выделяются обычность, или нормальность, и контролируемость событий.

Концепция контрафактического сравнения содержит в себе ряд положений, касающихся психологических механизмов, посредством которых такое сравнение влияет на эмоции и поведение человека. В качестве аффективных последствий, которые могут иметь место в результате контрафактического сравнения, рассматриваются те, которые связаны с эффектами контраста и ассимиляции. Посредствующая функция контрафактического сравнения в отноше-

нии социального сравнения видится в том, что осуществляющий социальное сравнение субъект как бы ставит себя на место того человека, с которым себя сравнивает. Таким образом, согласно авторам данной концепции, сам факт знания человеком того, что есть кто-то лучший, чем он, не приведет к возникновению отрицательной эмоции. Такая эмоция возникнет в том случае, если осуществляющий сравнение субъект представит себе, что он сам мог бы обладать теми преимуществами, которые есть у превосходящего его референта сравнения. Аналогичным образом, нисходящее социальное сравнение приведет к возникновению положительной эмоции только в том случае, когда возникнет контрафактическое мышление, оформленное в суждение «Слава богу, это произошло не со мной». Знание о положительных и отрицательных результатах других людей может привести к возникновению у человека положительных или отрицательных эмоций вследствие того, что это знание преломляется через призму мыслей о том, «что могло бы быть с ним самим» (Olson et al., 2000, p. 393). При этом, однако, авторы концепции полагают, что в ситуации, когда восходящее социальное сравнение приводит к возникновению положительной эмоции, а нисходящее сравнение – к возникновению отрицательной эмоции, главным механизмом являются мысли, ориентированные на соответственно положительный или отрицательный исход в будущем, а не контрафактическое сравнение. В целом же данная концепция контрафактического сравнения является примером системного взгляда на процессы сравнения.

Итак, проведенный анализ наиболее значимых концепций социального сравнения позволил продемонстрировать некоторую динамику в развитии представлений об этом процессе. Исходные идеи Фестингера как основоположника теории социального сравнения получили развитие в многочисленных направлениях, касающихся, прежде всего, исследования факторов, определяющих выбор того или иного типа сравнения, осуществляемого людьми в социальном окружении, а также эффектов, которые оказывает социальное сравнение на формирование у человека представлений о себе, его самооценку и эмоциональное состояние.

Анализ концепций социального сравнения показывает наличие в них достаточно разнообразных ракурсов рассмотрения этого процесса. Данное разнообразие определяется, в частности, обращением исследователей к различным формам этого процесса,



## МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ

характеризующимся степенью произвольности и спонтанности, а также особенностями задействованных в нем референтов социального сравнения. Так, например, в числе рассмотренных теорий есть такие, которые описывают особенности сравнения человеком себя с другими людьми, есть и теории, посвященные такому социальному сравнению, в котором референтом для сравнивающего субъекта является он сам в разные временные периоды.

Такое разнообразие акцентов, сделанных в теоретических концепциях социального сравнения, находит отражение в богатой палитре конкретных методов исследования данной категории, основные особенности которых описаны ниже.

Методология изучения социального сравнения получила значительное развитие с момента выхода первой работы, посвященной этой категории (Festinger, 1954a). Если ранние исследования характеризовались изучением узких, изолированных аспектов социального сравнения в искусственных лабораторных ситуациях, то в более поздних работах начинает применяться его качественный анализ, реализуемый иногда в сочетании с количественными методами, а иногда и самостоятельно. Эта тенденция проявляется во все большей ориентированности на системные качества социального сравнения. Соответственно, проблема разработки системной методологии его изучения является крайне актуальной.

Существующие методы и методические процедуры исследования социального сравнения достаточно разнообразны. Наряду с этим до последнего времени мало внимания уделялось разработке их классификации и анализу степени их валидности. Единственным известным примером служит классификация методических процедур исследования социального сравнения, базирующаяся на том, какой из его составляющих процессов они предназначены измерять (Wood, 1996). Автор данной классификации выделяет в качестве основных составляющих социального сравнения процессы получения социальной информации, обдумывания социальной информации в соотношении с собственным Я и реагирования на социальную информацию. В некотором соответствии с этими основными составляющими осуществляется группировка методических процедур исследования социального сравнения на несколько общих методических подходов, существенно различающихся

по тому, насколько именно они позволяют выявить механизмы социального сравнения.

Первый подход объединяет процедуры исследования выбора субъектом необходимой для социального сравнения информации. Второй подход – это совокупность процедур исследования влияния социальной информации на осуществляющего сравнение субъекта. Третий подход – это приемы исследования вербальных отчетов (рассказов) испытуемых о том, какую социальную информацию они подвергают сравнению в их повседневной жизни (Wood, 1996). Данная группировка методических процедур исследования социального сравнения является, с нашей точки зрения, достаточно условной, так как не опирается на единое основание.

Нам представляется, что одним из возможных путей анализа методических подходов к исследованию социального сравнения является рассмотрение их с точки зрения степени ориентированности на принцип системного более экологически валидного изучения данного процесса. Мы полагаем, что, исходя из такой логики, целесообразно проанализировать, насколько конкретные методические процедуры исследования социального сравнения, реализуемые в рамках основных исследовательских методов психологии (эксперимента, наблюдения, интервью и т. д.), позволяют получить информацию об интегральных качествах данного процесса. Соответственно, при рассмотрении данных методических процедур мы будем обращать специальное внимание на степень их ориентированности на системные характеристики социального сравнения, а также на их экологическую валидность.

### **Метод эксперимента в исследовании социального сравнения**

Применение метода эксперимента в исследованиях социального сравнения осуществляется с помощью трех основных методических процедур, организуемых в рамках парадигмы порядкового ранжирования, парадигмы презентации социальной информации или процедуры ролевого проигрывания.

### **Парадигма порядкового ранжирования**

В рамках экспериментальных исследований социального сравнения часто используется так называемая парадигма порядкового ранжирования (rank-order paradigm). Она была изначально разработана для того, чтобы наглядно продемонстрировать наличие

такого феномена, как произвольное сравнение себя с теми, кто выше по тому или иному отдельному параметру (Wheeler, 1966).

Данная методическая процедура реализуется в несколько этапов. Сначала участникам исследования предлагается выполнить в малых группах не имеющий отношения к сравнению тест. Затем индивидуально каждому участнику предъявляется ранговая информация, касающаяся результатов выполнения данного теста всеми членами малой группы, в которой он тестировался, а также сообщается, что он занимает среднее ранговое место в списке. Кроме того, ему предъявляется его собственный тестовый результат, выраженный в числовой форме (например, в баллах). Далее участники исследования осуществляют процедуру выбора для сравнения с собой одного или нескольких социальных референтов, проранжированных экспериментатором по определенному параметру. Каждого участника исследования просят указать в ранговом списке группы человека (на основе его ранговой позиции), числовой результат которого он хочет узнать. При этом анализируется, к числовым результатам каких индивидов обращаются участники: к тем, которые занимают по отношению к ним очень близкую или существенно отличную ранговую позицию. По характеру сделанных выборов делается вывод относительно того, какие виды социального сравнения участвуют в формировании самооценки.

Вариации методики порядкового ранжирования, различавшиеся по тому, какая исходная информация предъявлялась участнику исследования, позволили выявить ряд особенностей в выборе им социальных референтов сравнения.

Так, например, при использовании такого варианта процедуры порядкового ранжирования, при котором по результатам тестирования некоторой способности (а) участнику не известен его числовой тестовый результат; (б) известны примерные числовые тестовые результаты, соответствующие самому высокому и самому низкому рангу, (в) известно, что он занимает среднее ранговое место в списке, показано, что наиболее часто у него возникает стремление ознакомиться с результатом того индивида, который стоит на близком к нему ранговом месте, т. е. узнать результат очень сходного по определенному параметру индивида, или же узнать результат, соответствующий более высокому ранговому месту (Wheeler, 1966).

Данная процедура была использована в многочисленных исследованиях, направленных на выявление факторов, влияющих на выбор тех или иных социальных референтов сравнения. Она позволяет определить, во-первых, какой тип социального сравнения предпочитает реализовывать тот или иной участник: «восходящее», т. е. сравнение с тем членом группы, который занимает более высокое ранговое место, или «нисходящее», т. е. с тем членом группы, который занимает более низкое ранговое место. Во-вторых, используя эту процедуру можно выявить, с насколько близкими по рангу членами группы стремится сравнивать себя человек (с теми, которые имеют с ним очень близкие или очень далекие ранговые позиции).

Эта методическая процедура имеет ряд ограничений, которые связаны, прежде всего, со степенью ее валидности. Во-первых, она обязывает участников исследования осуществлять социальное сравнение, в то время как они, возможно, вообще не склонны этого делать в своей повседневной жизни. Во-вторых, она существенно ограничивает выбор участником исследования социальных референтов сравнения и может не позволить выявить те приоритетные референты сравнения, которые он принимает во внимание в жизни (Samuel, 1973; Suls, Tesch, 1978). В-третьих, участники исследования осуществляют сравнение только по одному фиксированному параметру, определенному экспериментатором, в то время как в реальной жизни этот процесс может носить более сложный характер (Wheeler, 1986).

Некоторые из указанных ограничений отсутствуют в модифицированном варианте данной процедуры, позволяющем участникам исследования, во-первых, самостоятельно решить осуществлять или нет социальное сравнение, а во-вторых, выбрать параметры этого сравнения (Wood et al., 1994). Согласно этой процедуре, для оценки степени выраженности желания осуществлять социальное сравнение, участникам исследования предлагается выбрать из набора тестов три любые теста, которые должны будут выполнить они сами, и три теста, которые должен выполнить некоторый субъект, с которым будет возможно сравнить себя. Участникам сообщается, что эти тесты предназначены для оценки социальной популярности, отношения к изобразительному искусству, интеллекта, школьной успеваемости, компетенции, творчества, способности справляться с трудностями, физической привлекательности,

лидерских способностей, эмпатии, политической осведомленности, спортивных способностей, решения задач. Участникам также сообщается, что они будут знать и свои собственные тестовые результаты, и результаты данного человека. Таким образом, по тому, захотят или нет участники выполнить такие же, как и оцениваемый ими человек, тесты, определяется наличие у них стремления сравнить себя с ним. Соответственно, характер тестов, выбранных для выполнения участниками, свидетельствует об интересующих их размерностях социального сравнения.

Данные варианты методических процедур получили развитие в так называемой парадигме презентации социальной информации о предполагаемом референте сравнения, которая позволяет получить более разнообразные, по сравнению с предыдущей, результаты социального сравнения.

#### **Парадигма презентации социальной информации**

Эта парадигма объединяет методические процедуры, позволяющие изучать влияние различной качественной информации о социальном референте сравнения на особенности социального сравнения. Суть ее заключается в предъявлении участникам исследования детализированной информации о социальном референте сравнения с последующим осуществлением ими процедуры субъективного шкалирования степени сходства между ним и собой. Эта информация может носить форму некоторого описания системы личностных и профессиональных особенностей референта сравнения или быть доступной при наблюдении за его поведением в экспериментальных ситуациях.

В качестве одного из примеров можно привести методических процедуру (Stapel, Koopen, 2001), в соответствии с которой участникам исследования предлагаются два варианта специально подготовленных печатных материалов, содержащих описание некоторого субъекта. В одном из них субъект характеризуется как очень успешный в учебной, профессиональной и личностной сферах. Другой вариант текста содержит систему соответствующих отрицательных характеристик. Участникам исследования предлагается сначала проранжировать себя, используя 7-балльную шкалу по степени выраженности характеристик, фигурировавших в текстовых описаниях. Затем участники осуществляют субъективное шкалирование степени собственного сходства с описанным в тексте субъектом. Наконец, в заключении они оценивают

описанного в тексте субъекта с помощью 7-балльных шкал по таким показателям как: умный, успешный и вызывающий симпатию. Данная методическая процедура позволяет выявлять зависимость направленности социального сравнения (наличие феноменов контраста или ассимиляции) от уровня активизации таких конструктов как личное и социальное Я.

Разновидностью данной методической процедуры является экспериментальная ситуация, в которой у участников исследования создается установка на соревнование или сотрудничество при интеллектуальной игре с некоторым другим человеком (Stapel, Koonen, 2005). Аналогично предыдущей методике участникам предъявляется информация о том человеке, который предположительно является их соперником или партнером по игре. В одних случаях эта информация носит положительный характер: партнер (или соперник) описывается как очень умный, любящий читать и имеющий много друзей. В другом случае дается отрицательная характеристика, содержащая противоположные характеристики. Все остальные этапы процедуры аналогичны тем, которые описаны в предыдущем случае.

Таким образом, реализация метода эксперимента в сочетании с методическими парадигмами порядкового ранжирования и презентации социальной информации позволяет, во-первых, устанавливать некоторые причинно-следственные связи между особенностями имеющейся у человека информации о некотором субъекте и видами осуществляемого социального сравнения, а во-вторых, сократить количество альтернативных объяснений закономерностей, касающихся социального сравнения.

Однако использование данных экспериментальных методических приемов существенно ограничивает исследуемую феноменологию социального сравнения и придает искусственный характер его изучению. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что переменные слишком жестко операционализированы, а экспериментальные условия существенно отличаются от тех реальных ситуаций, в которых люди склонны прибегать к социальному сравнению. В большинстве такого рода экспериментальных исследований возможный набор ответов участников жестко формализован и ограничен. Нет возможности получить от участников оригинальных ответов или точек зрения. Предлагаемые в экспериментальных исследованиях варианты сравнения сильно отличаются от страте-

гий сравнения, осуществляемых людьми в реальной жизни. В том смысле более экологически валидной является так называемая процедура ролевого проигрывания, также используемая в рамках экспериментальной парадигмы исследования социального сравнения.

#### **Процедура ролевого проигрывания**

Процедура ролевого проигрывания является, с нашей точки зрения, проективной по своему характеру. Она была, например, использована в цикле экспериментальных исследований выраженности тенденций к социальному сравнению у детей разных возрастных групп (Feldman, Ruble, 1977). Эта процедура заключалась в том, что детям предлагался набор из шести сюжетов, в каждом из которых два действующих лица того же пола и возраста, что и они, выполняли некоторое задание. Детям первого и четвертого класса сюжеты предъявлялись в виде фильмов, а более старшим участникам исследования – в форме напечатанных текстов. Эти сюжетные истории различались по двум параметрам, имевшим, в свою очередь, три качественные разновидности. Первый параметр соответствовал характеру описанной в сюжетной истории соревновательной ситуации. Предлагались три варианта соревновательных ситуаций: а) только победитель соревнования получал награду; б) оба героя истории получали награды; в) один из героев истории бросал вызов другому герою. Вторым параметром был объективный критерий успешности выполнения задания, который либо присутствовал в истории, либо нет. Детям предлагалось указать, используя 6-балльную шкалу, насколько определенный герой той или иной истории захочет увидеть результат другого героя, выполняющего то же, что и он, задание. Таким образом, данная процедура ролевого проигрывания предоставляла участникам исследования возможность проецировать собственные желания по осуществлению социального сравнения. Данная процедура исследования позволила выявить возрастные особенности в степени дифференциации разных соревновательных ситуаций с точки зрения степени желания осуществлять в них социальное сравнение.

Нам представляется, что описанные выше экспериментальные процедуры могут быть дополнены методом наблюдения, позволяющим реализовывать в ряде случаев качественный подход при изучении социального сравнения.

## Метод наблюдения в исследованиях социального сравнения

Метод наблюдения часто используется в исследованиях социального сравнения, реализуемого в контексте общения. При этом применяются аудио- и видеозаписи вербального общения людей, их поведения и выполнения разного рода деятельности в групповых ситуациях с последующим анализом частоты встречаемости тех или иных вербальных и невербальных показателей наличия социального сравнения.

Одна из методических процедур сводится к использованию процедуры наблюдения в двух планах. Первый план выражается в том, что участнику исследования предоставляется возможность наблюдать за тем, как находящиеся с ним рядом люди выполняют такое же, как у него, задание. Второй план заключается в том, что сам исследователь осуществляет наблюдение за поведением участника исследования и фиксирует степень использования им предоставляемой возможности наблюдать за действиями выполняющих аналогичное задание людей.

Одним из примеров использования такого двухпланового метода наблюдения является исследование, в котором было реализовано контролируемое систематическое наблюдение за поведением детей дошкольного и младшего школьного возраста, имевших возможность получать информацию о том, как их сверстники выполняют то же, что и они, задание (Ruble, Feldman, Voggiano, 1976). В качестве показателей выраженности мотивации осуществлять социальное сравнение уровней успешности собственной и чужой деятельности использовались частота и продолжительность нажатия детьми на кнопки включения мониторов, отображающих действия их сверстников, выполняющих то же, что и они, задание, состоящее в закрашивании рисунков. Применение такого контролируемого наблюдения позволило продемонстрировать возрастную динамику в частоте осуществления социального сравнения: было показано, что младшие школьники значимо чаще, чем дошкольники, осуществляют действия, связанные с наблюдением за ходом выполнения задания другими детьми.

Использование контролируемого систематического наблюдения, предполагающего предварительное создание набора подлежа-

щих анализу поведенческих индикаторов социального сравнения, позволяет получать количественные данные и статистически обрабатываемые результаты в более естественных ситуациях по сравнению с экспериментом.

При изучении социального сравнения используется и естественное, неконтролируемое наблюдение. Примером может служить исследование, в котором осуществлялось наблюдение с аудиозаписью разговоров дошкольников и младших школьников в классе с целью выявления возрастной динамики в ориентированности социального сравнения и выраженности тенденций осуществлять сравнительные и оценочные суждения (Frey, Ruble, 1985). В качестве анализированных в процессе наблюдения параметров использовались спонтанные вербальные высказывания, содержащие социальное сравнение, и направление взгляда детей в сторону своих одноклассников при выполнении учебных заданий в классе. В результате применения данного варианта естественного наблюдения удалось, в частности, показать, что интенсивность социального сравнения детьми по личностным параметрам уменьшается, а по характеристикам учебной деятельности, наоборот, резко увеличивается при переходе в начальную школу. Это исследование интересно еще и тем, что в нем реализованы элементы системной методологии: результаты естественного наблюдения были дополнены полуструктурированными интервью, в процессе которых была получена качественная информация в форме свободных вербализаций, позволивших уточнить и проинтерпретировать полученные в процессе наблюдения результаты.

Необходимо отметить, что при неконтролируемом наблюдении обеспечивается еще более естественный характер поведения людей, осуществляющих социальное сравнение и, соответственно, более высокая экологическая валидность исследования. Этот вид наблюдения является эффективным методическим средством на таких этапах исследования, которые носят поисковый характер и реализуются с целью выдвижения предварительной гипотезы о содержательных характеристиках социального сравнения, предназначенной для проверки в лабораторных ситуациях. Однако вследствие отсутствия систематического контроля за переменными этот метод не позволяет выявлять причинно-следственные закономерности и делать обобщения относительно процессов социального сравнения.

## Метод интервью в исследовании социального сравнения

Метод интервью используется для получения качественной вербальной информации о содержании и целях социального сравнения, для выявления предпочтений в осуществлении определенных форм социального сравнения.

В рамках исследований социального сравнения используются все разновидности интервью: от структурированного до неструктурированного.

При использовании структурированных и полуструктурированных вариантов интервью задаются прямые вопросы о том, в каких ситуациях, с кем конкретно и как часто сравнивают себя люди по тем или иным параметрам. Полученные данные имеют форму вербальных самоотчетов, продуцируемых участниками исследования в ответ на вопросы типа «С кем вы себя сравниваете?», «Как часто вы сравниваете собственную зарплату с зарплатой сослуживца?» или «Сравниваете ли вы и с кем собственную удовлетворенность жизнью?» (цит. по: Wood, 1996).

Примером использования полуструктурированного интервью в рамках проблематики социального сравнения является цикл исследований, в котором были применены как качественные, так и количественные процедуры получения и обработки данных (Helgeson, Mickelson, 1995). На первом этапе одного из исследований этого цикла группу респондентов просили представить себе, что они сами или кто-либо другой стали бы осуществлять в угрожающих ситуациях (болезнь раком, сердечное заболевание и провал на экзамене): а) восходящее сравнение (сравнение с кем-то, находящимся в лучшей ситуации); б) нисходящее сравнение (сравнение с кем-то, находящимся в худшей ситуации) и в) латеральное сравнение (сравнение с кем-то, находящимся в аналогичной ситуации). Качественный анализ полученных вербальных ответов позволил выделить среди них 7 категорий, соответственно отражающих 7 мотивов социального сравнения: самооценивание, улучшение представления о себе, самосовершенствование, саморазрушение, альтруизм, общественные связи и предсказуемость. Далее для каждого из семи мотивов были подобраны 3–5 утверждений из числа тех, которые были продуцированы респондентами ранее. Около 30 таких утверждений составили опросник, предлагавшийся на втором этапе исследования другой группе респондентов, которые

должны были представить себе каждую из двух угрожающих ситуаций (собственную болезнь раком и провал на экзамене) и указать, используя 5-балльную шкалу, насколько вероятным будет осуществление ими сравнения себя с теми людьми, которые, по сравнению с ними: а) в лучшем положении; б) в худшем положении; в) в таком же положении. В результате использования в рамках полуструктурированного интервью качественно-количественных процедур получения и обработки вербальных данных были выявлены несколько мотивов, не отмеченных в предыдущих исследованиях социального сравнения, использовавших более формализованные экспериментальные процедуры.

Еще в одном исследовании, в котором использовался вариант структурированного интервью, была обеспечена достаточно высокая степень приближения к реальным жизненным ситуациям. В контексте интервью, включавшего опросник, были сконструированы так называемые сценарии, представлявшие собой письменные описания ситуаций, с которыми сталкиваются в реальной жизни игроки в бридж (Nosanchuk, Erickson, 1985). Каждый из сконструированных исследователями сценариев содержал в себе описание такой игровой ситуации, в которой у игрока должен был возникнуть какой-то определенный мотив осуществления социального сравнения: улучшение представления о себе, защита собственного Я (ego defense), поиск информации (seeking information). Таким образом, в данном исследовании изучался еще один мало рассматриваемый другими исследователями мотив социального сравнения – поиск информации. В отношении каждого из восьми сценариев участникам исследования предлагалось представить, что они имеют возможность обсудить ту или иную отраженную в сценарии ситуацию с приятелем, игроком и указать того, с кем бы он хотел провести это обсуждение. У участника было несколько разных возможностей это сделать. Он мог выбрать один из трех возможных вариантов: а) игрок, которого он считает слабее себя в игре в бридж; б) игрок, который, по его мнению, достиг такого же уровня игры в бридж; в) игрок, который, по его мнению, достиг лучшего уровня игры в бридж. Или же он мог просто написать имена выбираемых игроков. Можно было также не выбирать никого. Вторая часть опросника состояла из варианта социометрической процедуры: каждый из участников исследования должен был указать трех игроков в бридж, с которыми он чаще

всего играл в своем местном клубе по бриджу, проранжировав их по частоте игры с ними. Результаты опросника сопоставлялись с объективными данными, касающимися уровня и количества лет игры в бридж по каждому участнику исследования. Данная методическая процедура позволила выявить ряд закономерностей, касающихся особенностей реализации социального сравнения в контексте реальных игровых ситуаций. Так, например, было показано, что игроки в единичных случаях осуществляют нисходящее сравнение с партнерами по игре; в большинстве случаев они реализуют восходящее или латеральное сравнение. Кроме того, было показано, что тип мотивации социального сравнения имеет прогностическую силу в отношении частоты осуществления восходящего социального сравнения: оно возникает реже при мотиве защиты собственного Я и чаще при мотивах улучшения представления о себе и поиска информации.

В рамках неструктурированных интервью участники исследования продуцируют самоотчеты, в которых вспоминают случаи осуществления ими социального сравнения. Кроме того, в такого рода интервью выявляются спонтанные сравнительные высказывания, продуцируемые участниками исследования при отсутствии специальных вопросов на сравнение. Так, например, показано, что в процессе неструктурированного интервью больные раком часто спонтанно сравнивают свое состояние с более тяжелыми случаями проявления болезни (Wood, Taylor, et al., 1985).

Валидность самоотчетов, получаемых в рамках интервью относительно случаев социального сравнения, подвергается критике в следующих направлениях. Во-первых, люди могут проявлять избирательность, субъективно отмечая только те случаи, которые представляются им наиболее важными. Во-вторых, на их субъективные отчеты могут влиять настроения, предшествующие событиям и т. д. Наконец, в некоторых случаях люди могут не осознавать, что они совершали процесс сравнения или быть не способны воспроизвести из памяти все случаи, когда они это делали (Wood, 1996).

В целом же достоинство метода неструктурированного интервью состоит в его высокой экологической валидности. Он позволяет выявить те стратегии, размерности и референты сравнения, которые человек реально использует. Информация об этих стратегиях и размерностях носит качественный характер и может

быть использована при построении системного представления о категории социального сравнения.

Однако нам представляется, что наиболее ориентированными на системную методологию изучения социального сравнения являются такие исследования, в рамках которых делается попытка применения нескольких методических процедур с последующим соотношением полученных результатов. Одним из примеров такой системной методологии являются структурированные дневниковые записи.

### **Дневниковые записи как средство исследования социального сравнения**

Ярким примером системного метода исследования являются, с нашей точки зрения, структурированные дневниковые записи. Любой вид дневников с содержащимися в них вербальными отчетами может использоваться для анализа спонтанного социального сравнения, осуществляемого людьми в контексте повседневной жизни. Дневниковые записи позволяют получить от респондента информацию о том, как он в реальных жизненных ситуациях осуществляет сравнение себя с другими более и менее успешными в различных отношениях людьми.

В исследованиях социального сравнения используются три основных метода дневниковых записей повседневных событий (Wheeler, Miyake, 1992). Первый метод представляет собой запись самоотчетов через определенные интервалы времени. Согласно второму методу, респонденты сообщают о переживаемом опыте в те моменты, когда поступает указание экспериментатора. Третий метод, который применяется наиболее часто при изучении социального сравнения, предполагает фиксацию на протяжении некоторого временного периода (например, нескольких недель) всех моментов, когда человек совершает сравнение себя с другими людьми.

В целом метод дневниковых записей оценивается как обладающий высокой экологической валидностью. Его преимущество заключается также в том, что в дневниках человек сразу же фиксирует случаи совершенного им социального сравнения, а не извлекает их из памяти, синтезируя некоторое глобальное впечатление. В качестве недостатка данного метода отмечают то, что люди не всегда

способны осознать и соответственно отобразить в дневниках все случаи совершения ими социального сравнения, особенно такого сравнения, которое носит мимолетный характер (Wood, 1996).

Одним из примеров использования структурированного варианта дневникового метода в исследовании социального сравнения является Рочестерский метод фиксации социального сравнения (Rochester social comparison record) (Wheeler, Miyake, 1992). Фактически этот метод является ярким примером системной методологии исследования социального сравнения, так как сочетает в себе элементы дневникового метода и опросника, содержащего закрытые и открытые вопросы, а также шкалы.

Суть процедуры заключается в том, что участники исследования фиксируют в течение двух недель все случаи осуществления ими социального сравнения и дают содержательную характеристику этих случаев, используя опросник, часть пунктов которого содержат возможные варианты ответов, касающихся различных параметров сравнения, часть состоит из шкал, а часть из вопросов, требующих развернутых ответов в свободной форме. Первая часть опросника требует от респондентов выбрать среди категорий ответов тот вариант, который характеризует осуществляемое ими в определенный момент сравнение. Категории ответов включают: (а) возможные условия осуществления социального сравнения (визуальный контакт, телефонный разговор, мысль о ком-то в сравнении с самим собой и т. д.); (б) параметры сравнения (учебная успеваемость, личностные особенности, образ жизни, внешность, благосостояние и т. д.); (в) варианты взаимоотношений, в которых может находиться сравниваемый субъект по отношению к респонденту (близкий друг, знакомый, член семьи, популярный человек и т. д.); (г) пол субъектов, с которыми осуществляется сравнение. Вторая часть опросника содержит два типа шкал. Во-первых, это шкалы, с помощью которых респондент должен указать степень сходства или превосходства по некоторому параметру, существующую между ним и тем субъектом, с которым имело место социальное сравнение. Во-вторых, это шкалы, на которых респондент должен отразить степень выраженности возникающих у него эмоциональных состояний, связанных с осуществленным социальным сравнением. Наконец, в третьей части опросника респонденту предлагается объяснить в свободной форме, почему он стал сравнивать себя именно с этим конкретным субъектом.

Модифицированный вариант этого метода был также использован в исследовании, направленном на выявление факторов, влияющих на социальное сравнение (Wood, Michela et al., 2000). Участникам исследования предлагалось отражать в дневниках различные виды информации, касающиеся эпизодов социального сравнения: время, когда имело место сравнение; степень его произвольности; особенности референтов сравнения и характер взаимоотношений с ними, параметры и мотивы сравнения, степень сходства между референтом сравнения и сравниваемым субъектом, а также настроение последнего до и после осуществления сравнения. Полученные данные подвергались многоуровневому статистическому анализу, позволяющему создавать системное представление о категории социального сравнения.

В целом отмечается, что методология исследования социального сравнения имеет следующие ограничения (Wood, 1996). Во-первых, во многих исследованиях в качестве референтов сравнения участникам предлагаются неизвестные люди, что противоречит повседневной практике реализации социального сравнения: как правило, люди стремятся сравнивать себя с известными себе личностями. Во-вторых, в рамках исследований их участники, как правило, не имеют личных контактов с теми, с кем им предлагается сравнить себя; в реальной же жизни люди осуществляют социальное сравнение в контексте коммуникативного взаимодействия с теми, кто выступает в качестве референтов сравнения. В-третьих, участникам исследований часто предлагается осуществлять социальное сравнение по такому параметру, который не является личностно значимым для них. Кроме того, в повседневной жизни люди сравнивают себя с другими не по одному (как им предлагается в исследованиях), а сразу по нескольким параметрам и не с одним, а с несколькими референтами.

В качестве рекомендаций по поводу выбора методологии исследования социального сравнения предлагается использовать такие методические процедуры, которые позволяют совершать качественный анализ этого процесса. К таким процедурам относятся, в первую очередь, неструктурированные интервью, позволяющие выявить разнообразные стратегии сравнения благодаря отсутствию в них требования проводить сравнение с определенным референтом или по определенному параметру.



Таким образом, можно констатировать, что развитие методологии изучения социального сравнения идет по линии все большей ориентированности исследований на его системные качества. Парадигма порядкового ранжирования, явившаяся одной из первых экспериментальных процедур исследования социального сравнения, фактически не предполагала обращения к системным качествам данного феномена, так как требовала от участников исследования осуществления сравнения только по одному жестко фиксированному параметру и ограничивала выбор социальных референтов сравнения, снижая тем самым возможность выявления системы лично значимых для того или иного субъекта референтов сравнения. Данная парадигма, кроме всего прочего, не обладала высокой экологической валидностью, так как не соответствовала ситуациям повседневной реализации человеком социального сравнения: как известно, в реальной жизни люди редко сравнивают себя с неизвестными субъектами, предпочитая осуществлять социальное сравнение в контексте коммуникативного взаимодействия с теми, кто выступает для них референтами сравнения.

Парадигма порядкового ранжирования получила в дальнейшем развитие в плане предоставления участникам исследования возможности самим выбирать систему размерностей социального сравнения. Кроме того, в логике развития данной парадигмы была предложена парадигма презентации социальной информации, позволяющая изучать влияние системы личностных и профессиональных характеристик социального референта на особенности социального сравнения с ним.

Метод контролируемого наблюдения, введенный чуть позже в контекст исследований социального сравнения, обеспечил, с нашей точки зрения, более качественный и системный анализ этого феномена. Такое структурированное наблюдение, опирающееся на систему поведенческих индикаторов социального сравнения, позволило получать достаточно системную статистически обрабатываемую информацию.

Метод интервью, введенный в контекст исследований социального сравнения в последние пятнадцать лет, непосредственно обращен к системным содержательным характеристикам социального сравнения. Получаемые в рамках структурированного и полуструктурированного интервью вербальные самоотчеты,

несмотря на ограничения, связанные с их валидностью, содержат информацию, позволяющую выявить, благодаря отсутствию в них требования проводить сравнение с определенным референтом или по определенному параметру, различные составляющие социального сравнения: цели, стратегии, параметры, референты, а также ситуации, в которых оно имеет место. Соотнесение этих видов качественной информации может способствовать построению системного представления о категории социального сравнения.

Наконец, в наиболее современных исследованиях намечена тенденция использования системы методических процедур (методическая триангуляция), позволяющих сочетать, например, анализ вербальных данных, содержащих информацию качественного плана, и более строгие методы выявления референтов и параметров сравнения. Одним из примеров данной тенденции служит так называемая процедура структурированных дневниковых записей, позволяющая, благодаря сочетанию элементов традиционного дневникового метода и опросника, получать и соотносить количественную и качественную информацию и соответственно разрабатывать системное представление о социальном сравнении.

Другой попыткой реализации элементов системной методологии служит проведенный нами цикл эмпирических исследований особенностей проявления социального сравнения у детей и взрослых. В данном цикле исследований была предпринята попытка применения процедуры изучения особенностей социального сравнения, включающей в себя методические приемы, предоставляющие как количественную, так и качественную информацию об особенностях социального сравнения.

## ИССЛЕДОВАНИЯ РЕФЕРЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ

«Люди сравнивают себя не с кем попало, а только с определенными индивидами» (Gilbert et al., 1995, с. 227). Современные точки зрения на то, что представляет собой референт социального сравнения (т. е. тот «социальный объект», с которым возможно осуществить сравнение) и каковы его социально-психологические особенности, оказываются достаточно различными. Рассмотрение разнообразия изучаемых различными авторами референтов социального сравнения с необходимостью предполагает построение их типологии и, соответственно, выбора оснований, по которым их можно дифференцировать.

### Представления о референтах социального сравнения

Исходя из имеющихся данных, представляется сложным говорить о возможности выбора одной размерности, по которой можно было бы распределить все анализируемые в современных исследованиях типы референтов социального сравнения. Речь может идти о нескольких возможных основаниях, выбор которых будет обусловлен, прежде всего, тем, насколько широко понимается сама категория социального сравнения. Как было отмечено выше, в современных работах существует несколько определений социального сравнения, различающихся по широте охвата феноменов, относимых к данному процессу.

В соответствии с наиболее широким пониманием социального сравнения как сравнительного суждения о любых социальных субъектах (Kruglanski, Mayselless, 1990), предложена трехмерная

типология возможных вариантов социального сравнения. Первую размерность данной типологии представляет тип сравнения (себя с самим собой, себя с другим человеком и группы с группой), вторую – социальный контекст (интра-групповой или интергрупповой), а третью – временной контекст (интравременной или интервременной) (Levin and Moreland, 1986; цит. по: Kruglanski, Mayselless, 1990, p. 204).

В данной работе мы целенаправленно не используем наиболее широкое понимание социального сравнения, в соответствии с которым его целью может быть «любая социальная информация» (Wood, 1996). Мы ограничиваемся более узким пониманием, не включая в социальное сравнение его межгрупповые формы. Это обусловлено нашим намерением рассмотреть те типы и феномены социального сравнения, которым посвящена большая часть теоретических и экспериментальных исследований, выполненных начиная с появления теории социального сравнения Фестингера.

Таким образом, исходя из достаточно широкого определения социального сравнения как такого процесса, который не ограничивается соотношением себя с другими людьми и распространяется на те случаи, когда человек сравнивает только собственные реальные, гипотетические или желаемые характеристики в разные периоды жизни, можно предложить следующую типологию референтов социального сравнения и дать им обобщенную социально-психологическую характеристику, опираясь на данные современных исследований.

Исходное основание для разделения референтов социального сравнения вытекает из используемого нами определения данного процесса. Так, референтом для осуществляющего социальное сравнение субъекта может выступать кто-то другой или он сам.

В первом случае речь идет о таких социальных референтах, особенности которых анализировались в большинстве исследований социального сравнения, начиная с работы Фестингера.

Социальные референты, с которыми человек сравнивает себя, в свою очередь, можно разделить на две принципиально разные группы в зависимости от того, являются ли они некоторыми реальными индивидами, с которыми так или иначе сталкивается и более или менее тесно общается осуществляющий сравнение субъект, или же они являются плодом его воображения. Основанием для дифференциации является степень реалистичности

референта социального сравнения, его реального присутствия в жизни индивида, сравнивающего себя с ним. В этом случае речь соответственно идет о реалистичном и конструктивном типах социального сравнения (Goethals, Klein, 2000).

**Реалистичные референты** задействованы в процессе тако-го социального сравнения, которое «основано на использовании и анализе фактически существующей информации о социальной реальности» (Goethals, Klein, 2000, р. 32). Реалистичные референты – это реальные индивиды, обладающие конкретными социально-психологическими характеристиками, способностями и точками зрения, которые соотносимы с соответствующими характеристиками, имеющимися у субъекта, осуществляющего сравнение.

Типы реалистичных социальных референтов, с которыми человек может в принципе сравнивать себя, достаточно многочисленны. Практически очень сложно сконструировать какую-либо строгую их типологию. Среди всего разнообразия типов реалистичных референтов исследователи выделяют в качестве наиболее часто фигурирующих при социальном сравнении следующие: члены семьи, друзья, знакомые и популярные люди (Wheeler, Myake, 1992). К этому списку целесообразно добавить также коллег по работе и учебе.

В качестве одного из возможных оснований для дифференциации типов референтов социального сравнения часто используется уровень выраженности их характеристик относительно того уровня, который имеется у сравнивающего себя субъекта. При этом необходимо отметить, что речь идет о том уровне выраженности определенной характеристики у социальных референтов, который субъективно оценивается или предполагается сравнивающим субъектом до момента осуществления им социального сравнения с данными референтами.

Таким образом, в зависимости от относительного уровня выраженности определенных характеристик в качестве референтов социального сравнения могут использоваться такие, которые: (а) похожи на субъекта сравнения; (б) существенно превосходят субъекта сравнения; (в) имеют существенно худшие показатели по сравнению с субъектом сравнения. Соответственно по характеру направленности выделяются три вида социального сравнения: латеральное, восходящее и нисходящее (Alicke, 2000).

Согласно исходному положению классической теории социального сравнения Фестингера, люди предпочитают сравнивать себя с похожими на них индивидами. В этом случае речь идет о так называемом «латеральном» **социальном сравнении**, которое, однако, не означает полной идентичности характеристик референта и субъекта социального сравнения. При осуществлении такого латерального сравнения субъект может ориентироваться на два разных вида характеристик выбранного социального референта: центральные или связанные с ними дополнительные (т. е. находящиеся на заднем плане при сравнении) характеристики (Alicke, 2000). Если, согласно Фестингеру, при выборе референта социального сравнения субъект обращает внимание на степень собственной похожести с ним по центральной сравниваемой характеристике, т. е. выбирает для сравнения с собой тех, которые имеют сходный уровень проявления способности или похожую точку зрения (Festinger, 1954a), то, согласно результатам других исследователей, человек при выборе референта социального сравнения опирается на наличие у последнего идентичных дополнительных характеристик, которые имеют отношение к подлежащим сравнению мнениям или проявлению способностей (Goethals, Klein, 2000). Эти дополнительные параметры иногда позволяют снимать двусмысленность в приписывании причин относительной успешности выполнения какого-либо задания. Такие параметры оказываются полезными в том смысле, что позволяют сравнивающему субъекту лучше понять значение той или иной его относительной позиции по основному оцениваемому параметру (Wood, Taylor, 1991).

Было показано, что если у человека имеется возможность принять во внимание дополнительные параметры, имеющие отношение к основному параметру сравнения, то он предпочитает сравнивать себя с теми субъектами, которые похожи на него по данным параметрам (Miller, 1982; Wheeler et al., 1982; Zanna et al., 1975). Известны также работы, в которых показано, что люди стремятся сравнивать себя с другими людьми и по таким дополнительным параметрам, которые не имеют отношения к основному параметру сравнения (Wood, 1989).

По мнению многих исследователей, выбирая в качестве референтов сравнения похожих на себя людей, человек опирается на некоторые критические параметры сходства, которыми являются атрибуты, имеющие отношение (релевантные) к той или иной

сравниваемой способности или точке зрения, а не собственно характеристики самой этой способности (Goethals and Darley, 1977). В качестве таких релевантных характеристик могут выступать, например, одинаковый пол или возрастная группа (Zanna et al., 1975).

Факт выбора в качестве референтов сравнения похожих на себя людей был выявлен при использовании парадигмы порядкового ранжирования, обязывающей участников исследования выбирать для сравнения таких индивидов, числовые показатели которых по какому-то одному параметру деятельности им известны (например, успешность выполнения теста и т. д.). В рамках этой парадигмы анализируется, к числовым результатам каких индивидов обращаются участники: к тем, которые занимают по отношению к ним очень близкую или существенно отличную ранговую позицию. По характеру выборов делается вывод относительно того, какие виды социального сравнения участвуют в формировании самооценки. Вариации методики порядкового ранжирования, различавшиеся по тому, какая исходная информация предъявлялась участнику исследования, позволили выявить ряд особенностей в выборе социальных референтов сравнения.

Так, например, при использовании такого варианта процедуры порядкового ранжирования, при котором, по результатам тестирования некоторой способности, (а) участнику не известен его числовой тестовый результат; (б) известны примерные числовые тестовые результаты, соответствующие самому высокому и самому низкому рангу, (в) известно, что он занимает среднее ранговое место в списке, показано, что наиболее часто у него возникает стремление ознакомиться с результатом того индивида, который стоит на близком к нему ранговом месте, т. е. узнать результат очень сходного по определенному параметру индивида или же узнать результат, соответствующий более высокому ранговому месту (Wheeler, 1966). Однако, если человеку известен его количественный тестовый результат, но не известна его ранговая позиция в списке, он предпочитает узнать наилучший количественный результат (Arrow, Friend, 1966).

Наряду с осуществлением латерального сравнения, субъекты могут обращаться и к таким социальным референтам, которые, по их предположению, существенно или превосходят их, или, наоборот, имеют худшие, чем у них, характеристики. В первом случае речь идет о восходящем сравнении, а во втором – о нисходящем.

В наиболее ранних работах по социальному сравнению отмечалось, что человек может оценивать собственные способности, сравнивая себя с кем-то, кто несколько превосходит его по их уровню. В этом случае речь идет о **восходящем социальном сравнении** (Festinger, 1954a; Wheeler, 1966). Иногда человек выбирает для сравнения с собой какой-то положительный пример (Thornton, Arrowood, 1966; Gruder, 1977). Иногда в качестве социального референта выбирается тот человек, который имеет наивысший уровень выраженности какой-то характеристики (Friend and Gilbert, 1973). Люди сравнивают себя с превосходящими референтами, удовлетворяя потребность в самосовершенствовании (Wood, 1989).

В исследованиях показано, что люди, целенаправленно сравнивающие себя с превосходящими их индивидами, предполагают, что и сами обладают положительными характеристиками; ощущая сходство с более успешными людьми, они делают вывод о том, что сами находятся среди лучших (Collins, 2000). Сравнение с превосходящими ролевыми моделями могут дать человеку надежду и вдохновение. С другой стороны, такое сравнение может привести к отрицательному самооцениванию и представлению о себе как о неуспешном (Suls, Martin, Wheeler, 2002).

В современных исследованиях показано, что в качестве одной из категорий таких реалистичных социальных референтов, используемой людьми для сравнения с собой, выступают люди, в значительной степени превосходящие субъекта сравнения. Это блестящие в каком-то отношении личности или так называемые «звезды». Такие выдающиеся личности могут вдохновлять или обескураживать сравнивающих себя с ними субъектов, а могут вообще не оказывать на них никакого влияния. В этой связи существует несколько разных концепций относительно механизмов отрицательного и положительного влияния такого рода социальных референтов на субъектов, сравнивающих себя с ними.

Согласно одной из описанных выше концепций (Tesser, 1999), релевантность или соответствие деятельности выдающейся личности значимой сфере жизнедеятельности субъекта, сравнивающего себя с ней, определяет то, будет ли положительным или отрицательным ее влияние на представление субъекта о себе и его самооценку. При высокой степени релевантности субъект будет испытывать отрицательное влияние «звезды», а при низкой степени релевантности это влияние будет положительным: субъект

будет как бы нежиться в лучах славы выдающейся личности, психологически близкой к нему в том или ином отношении.

Согласно другой концепции, в качестве двух основных факторов, определяющих характер влияния «звезды» как социального референта сравнения на сопоставляющего себя с ней человека, рассматриваются воспринимаемая последним релевантность «звезды» его собственному Я и степень уверенности в том, что успех «звезды» в принципе достижим и для него самого (Lockwood, Kunda, 1997).

В этом случае релевантность понимается как некоторая аналогия между социальным референтом и сравнивающим себя с ним субъектом. Эта релевантность выражается в наличии между ними сходства в характеристиках разного рода (аналогичные возраст, раса, пол, личностные особенности и т. д.). Соответственно высокорелевантными для сравнивающего субъекта являются его друзья, а также родные братья и сестры, так как именно они обладают наибольшим количеством сходных со сравнивающим субъектом характеристик. В отношении таких референтов социальное сравнение практически неизбежно. Психологическая близость и одинаковая область профессиональных интересов считаются рядом автором наиболее значимыми показателями сходства, определяющими степень релевантности референта и субъекта социального сравнения (Lockwood, Kunda, 1997). Таким образом, фактор релевантности определяет то, будет ли вообще иметь место социальное сравнение: сравнение себя с выдающейся личностью осуществляется человеком только в том случае, когда он видит ее релевантность себе.

Вторым фактором, определяющим характер влияния выдающейся личности на сопоставляющего себя с ней человека, является субъективно оцениваемая степень достижимости уровня этой личности. Именно эта степень достижимости определяет характер эмоционального состояния, возникающего в результате осуществленного социального сравнения. Сравнение субъектом себя со «звездой» оказывает либо положительное, либо отрицательное влияние на его субъективное представление о себе и, соответственно, на его эмоциональное состояние в зависимости от того, насколько он оценивает как реальную для себя возможность тех успехов, которые достигнуты данной личностью. Субъект будет вдохновляться «звездой» в том случае, если он будет уверен в том, что тоже способен достичь подобных успехов. В этом случае вы-

дающаяся личность, выступая в качестве реального референта социального сравнения, будет «служить примером удивительных высот совершенства, которые надеется достичь субъект сравнения, будет вдохновлять и мотивировать последнего, указывать ему на те задачи, которые необходимо решать при этом, будет способствовать возникновению у него ощущения себя как более компетентного и способного осуществить подобные достижения. С другой стороны, если успех выдающейся личности кажется недостижимым для сравнивающего себя с ним субъекта, последний будет обескуражен и деморализован. Успешность выдающейся личности высветит неудачи и недостатки сравнивающего себя с ней субъекта (Lockwood, Kunda, 1997). Таким образом, в соответствии с данной интерпретацией, реальная выдающаяся личность, выступающая в качестве референта социального сравнения, может являться источником вдохновения для человека.

Другое такое оснований имплицитно присутствует в ряде теоретических работ, посвященных социальному сравнению. Этим основанием является так называемая направленность социального сравнения.

В исследованиях показано, что наряду с восходящей формой сравнения, субъекты в некоторых случаях предпочитают сопоставлять себя с такими социальными референтами, которые имеют худшие по сравнению с ними показатели.

Феномен так называемого **нисходящего сравнения** с индивидами, занимающими более низкую ранговую позицию, был впервые эмпирически продемонстрирован в исследовании, содержащем вариант процедуры порядкового ранжирования (Hakmiller, 1966). В этом исследовании испытуемым сообщалось, что они будут дважды тестироваться по двум разным личностным методикам, показывающим уровень выраженности у них такой личностной черты, как враждебное отношение к родителям. Причем для одной подгруппы испытуемых она была представлена как резко негативная черта, а для другой подгруппы – как положительная. Испытуемым сначала предъявлялось их ранговое место по первой методике, согласно которому они занимали 5-е из шести возможных мест (что соответствовало низкому уровню враждебности). Затем им предъявлялись результаты тестирования по второй (как им говорилось, более точной) методике, согласно которым они имели высокий показатель враждебности. Таким образом, для испытуе-

мых, которым изначально была дана информация о негативной окрашенности тестируемой личностной черты, создавалась ситуация неожиданной отрицательной информации, представляющей угрозу для их представления о себе. Такие испытуемые выражали желание ознакомиться с результатами субъекта, получившего по первому тесту самый худший показатель, т. е. сравнить себя с тем, кто был хуже них по параметру враждебности. Эти результаты были проинтерпретированы как свидетельствующие об использовании субъектами нисходящего сравнения для поддержания положительного представления о себе.

Феномены сравнения субъектом себя с референтами, имеющими худшие по сравнению с ним показатели систематически исследованы Виллсом, разработавшим специальную теорию нисходящего сравнения, о которой было сказано выше (Wills, 1981, 1991). Было показано, что человек склонен сравнивать себя с социальными референтами, худшими, чем он, по крайней мере, по одному параметру, преимущественно в тех случаях, когда он испытывает неприятные переживания или напряжение, с которыми не может справиться, а также когда его самооценка подвергается серьезной угрозе (Wills, Suls, 1991). Обращение к такого рода референтам было выявлено в ряде полевых исследований, проведенных слюдьми, страдающими различными заболеваниями (Wood, Taylor, Lichtman, 1985; Bogart, Helgeson, 2000). При этом было показано, что в ряде случаев после выздоровления индивиды больше не сравнивают себя с теми, кто имеет худшие по сравнению с ними показатели (Gibbons et al., 1994).

В одном исследовании, в котором использовался вариант процедуры порядкового ранжирования, создавались дополнительные экспериментальные условия изучения факторов, влияющих на особенности выбора социального референта сравнения (Friend, Gilbert, 1973). В этом исследовании студенткам психологического факультета были предложены личностные тесты (включая тест на оценку страха отрицательной оценки), которые они должны были выполнить дважды с перерывом в несколько недель: сначала в большом лекционном зале, а затем в малых группах. Им было сказано, что исследование, в котором они участвуют, направлено на изучение влияния условий тестирования на тестовые показатели. После вторичного выполнения теста в малых группах участникам была представлена следующая информация о том,

как они выполнили два теста: (а) их тестовый балл и соответствующее ранговое место по результатам первичного выполнения теста в большом зале (каждому участнику было сказано, что он получил средний балл и занял четвертое ранговое место из семи возможных); (б) их тестовый балл без информации о ранговом месте по результатам тестирования в малых группах. Затем всем участникам исследования предложили сказать, результат которого из других участников они хотели бы узнать.

Участники были в случайном порядке распределены в две группы. Участникам первой группы было сказано, что выполняемый ими тест предназначен для оценки их социального интеллекта (это была ситуация оценивания положительного личностного атрибута), участникам второй группы было сказано, что тест оценивает их социальную неадекватность (ситуация оценивания отрицательного личностного атрибута). Кроме того, каждую из двух групп разделили еще на две, смоделировав для каждой из подгрупп так называемые угрожающую и неугрожающую ситуации. В угрожающей ситуации участникам, находящимся в процессе оценивания положительного личностного атрибута, было сказано, что они получили при вторичном тестировании более низкий показатель, а участникам, находящимся в процессе оценивания отрицательного личностного атрибута, – более высокий показатель. В неугрожающей ситуации участникам, находящимся в процессе оценивания положительного личностного атрибута, было сказано, что они получили при вторичном тестировании более высокий показатель, а участникам, находящимся в процессе оценивания отрицательного личностного атрибута, – более низкий показатель.

Были получены следующие результаты, демонстрирующие наличие функции защиты социального сравнения. В ситуации, содержащей угрозу представлению о себе, люди реже стремятся сравнивать себя с теми, кто демонстрирует самый высокий уровень определенной способности, и чаще с теми, кто демонстрирует самый низкий уровень, чем в ситуации, не содержащей такую угрозу. Причем эти различия проявляются более резко у людей, обладающих такой личностной особенностью, как страх отрицательного оценивания себя.

Другие многочисленные примеры феномена нисходящего сравнения были получены в полевых исследованиях, опирающихся на разного рода качественную методологию. В исследованиях,

использовавших метод неструктурированного интервью, было показано, что люди, находясь в стрессовых ситуациях, осуществляют нисходящее сравнение. Так, например, огромное число больных раком груди, в процессе разговора спонтанно сравнивали себя с теми женщинами, у которых ситуация была еще хуже (Wood, Taylor, Lichtman, 1985).

В ряде современных исследований показано, что сравнение человеком себя с социальными референтами, имеющими худшую, чем он, позицию может привести как к положительному, так и к отрицательному представлению о себе, поскольку такое сравнение свидетельствует о том, что, с одной стороны, положение осуществляющего нисходящее сравнение субъекта является преимущественным, а, с другой стороны, что это положение может ухудшиться (Suls, Martin, Wheeler, 2002).

В исследованиях, использовавших процедуру порядкового ранжирования, был также продемонстрирован феномен выбора в качестве социальных референтов сравнения субъектов, существенно отличающихся от сравнивающего субъекта. Было показано, что, когда люди знают свою ранговую позицию и соответствующий ей числовой показатель, сравнение собственных результатов с теми, которые соответствуют самым высоким и самым низким позициям, несут наиболее важную информацию (Wheeler, 1991). Субъекты, имеющие наиболее высокие и низкие показатели по определенному параметру, могут представлять для сравнивающего субъекта информативные примеры, выступающие в качестве некоторых ориентиров, а также характеризовать разброс возможных значений, которые можно получить по определенному параметру. Именно этот разброс значений принимается человеком во внимание, когда он пытается проинтерпретировать собственный результат и оценить себя.

Наряду с реалистичными референтами социального сравнения существуют и такие референты, которые конструируются воображением человека и, соответственно, не существуют как таковые в его реальном окружении. В этом случае речь идет о реализации субъектом так называемого **конструктивистского социального сравнения**, являющегося одной из форм проявления конструктивизма в познании (Wood, 1989). Конструктивистское социальное сравнение основано «на догадке, предположении или рационализации» (Goethals, Klein, 2000, p. 32). Оно означает, что люди вместо

того, чтобы сопоставлять себя с реально существующими индивидами, воображают или придумывают образы тех людей, с которыми они себя сравнивают: их возможные формы поведения и мысли (Goethals, Klein, 2000; Taylor, Buunk, Aspinwall, 1990). Например, больные люди в ряде случаев сравнивают себя не с конкретными, а с гипотетическими индивидами, имеющими худшее, чем они, здоровье. Сравнение с такого рода сконструированными референтами позволяет людям улучшить субъективное представление о состоянии собственного здоровья и, соответственно, поддержать себя (Wood, 1989; Wood, Taylor, Lichtman, 1985).

Сконструированные образы социальных референтов сравнения могут представлять собой «амальгаму прошлых сравнений, окрашенных субъективной реконструктивной памятью» (Wood, 1996, p. 522). Так, в качестве референта социального сравнения могут выступать придуманные стереотипы. Например, пожилые люди иногда используют в качестве социальных референтов стереотип хилого пожилого человека, с которым они себя сравнивают.

При этом люди могут искажать информацию социального плана, имеющую отношение к выбираемому ими референту социального сравнения, или же осуществлять проекцию на него собственных характеристик (Orive, 1988). В этом случае некоторые исследователи говорят о наличии так называемого **имплицитного социального сравнения**, в процессе которого субъект создает социальную реальность и социальные референты сравнения (Orive, 1988).

Еще один тип конструируемых социальных референтов составляет так называемый **усредненный образ**. В ряде исследований было показано, что люди, оценивая ту или иную собственную характеристику, иногда осуществляют социальное сравнение не с каким-то конкретным человеком, а с образом, обладающим средним уровнем выраженности этой характеристики. В результате иногда возникает так называемый «эффект выше среднего», суть которого заключается в том, что люди достаточно стабильно оценивают уровень выраженности собственных характеристик как более высокий по сравнению с тем уровнем, который характерен, по их мнению, для человека в среднем (Alicke, 2000).

Наряду с тем, что человек осуществляет сравнение себя с разнообразными категориями других людей, ему присуще и сравнение себя с самим собой. В этой связи можно говорить также о несколь-

ких возможных типах социального сравнения, характеризующихся тем, какие особенности собственного Я выступают в качестве объектов социального сравнения.

Согласно рассмотренной выше теории социального сравнения во времени, человек сравнивает себя с самим собой в разные промежутки своего жизненного пути (Albert, 1977). В качестве референта для осуществляющего социальное сравнение субъекта выступает он сам: он сравнивает особенности своей личности и в целом позиции в настоящий момент с тем, каковы они были в прошлом и каковы могут быть в будущем (Lin, Tsai, 2007). Таким образом, для Я в настоящем в качестве референтов сравнения выступают Я в прошлом (так, как оно сохраняется в памяти осуществляющего сравнение субъекта) и Я в будущем (возможное Я).

**Я в прошлом** достаточно часто используется человеком в качестве некоторого референтного состояния, соотносимого с Я в настоящем. Сравнение человеком себя в настоящем и в прошлом приводит к возникновению между этими двумя субъективными представлениями как феномена контраста, так и феномена ассимиляции (Sanitioso et al., 2006). Стремление человека видеть себя в положительном свете и подчеркнуть позитивные изменения в себе приводит к тому, что он реконструирует в памяти свое прошлое Я, как обладающее худшими по сравнению с настоящим Я характеристиками, что, соответственно, приводит в результате эффекта контраста к положительному оцениванию собственного Я в настоящий момент. В других случаях люди воскрешают в своей памяти положительные особенности своего Я в прошлом для того, чтобы поддержать представление о себе в настоящем и стабильность собственной личности; в этом случае имеет место эффект ассимиляции прошлого Я с настоящим Я (Sanitioso et al., 2006).

**Будущее или возможное Я** также выступает для человека в качестве референта или стандарта сравнения. Понятие «возможное Я», введенное Маркусом и Нуриусом (Markus, Nurius, 1986) представляет собой один из таких вариантов собственного Я, которые рассматриваются как своеобразные референты социального сравнения. Возможное Я означает такое Я, которое человек, во-первых, очень хочет иметь в будущем, во-вторых, может иметь в будущем, в-третьих, боится иметь в будущем (Markus, Nurius, 1986). Совокупность возможных Я рассматривается как когнитивное проявление целей, стремлений, мотивов и т. д. Особен-

ности возможного Я определяются репрезентациями Я в прошлом и включают репрезентации Я в будущем, являющиеся «специфическими, субъективно значимыми надеждами, опасениями и фантазиями» (Markus, Nurius, 1986, p. 954). Многие из этих возможных Я представляют собой непосредственный результат предшествующих социальных сравнений, в процессе которых мысли, чувства, характеристики и поведение человека соотносились с таковыми у других людей. Совокупность возможных Я человека определяется социокультурным и историческим контекстом, в котором он находится, моделями и символами, предоставляемыми средствами массовой информации, а также непосредственным социальным опытом данного человека.

Одна из важных функций возможного Я, имеющих непосредственное отношение к социальному сравнению, состоит в том, что возможное Я дает оценочный и интерпретационный контекст для формирования текущего представления о себе. Именно эта функция связана со статусом возможного Я как референта, с которым человек в некоторый данный момент сравнивает себя. Атрибуты, способности и действия личности не оцениваются ею изолированно; эта оценка зависит от набора возможностей. Возможное Я предоставляет те критерии, в соответствии с которыми осуществляется оценка текущих результатов деятельности человека. Элементы возможного Я могут активироваться как часть текущей концепции Я и служить в качестве референтов или стандартов, при сравнении с которыми «оценивается и интерпретируется Я в настоящий момент» (Markus, Nurius, 1986, p. 963).

Согласно Маркусу и Нуриусу, наличие большого субъективно воспринимаемого различия между возможным и актуальным Я побуждает индивидов сблизить их в том случае, если возможное Я является положительным, или обеспечить уверенность в том, что возможное Я никогда не станет реальностью при отрицательном возможном Я. Конструирование возможного Я всегда предполагает обращение к тем или иным аспектам Я в прошлом: например, в возможное Я могут быть включены те аспекты прошлого Я, которые субъект хочет в себе возродить или, наоборот, исключить.

Одной из разновидностей возможного Я является **идеальное Я**, с которым человек часто сравнивает текущее состояние своего Я. Идеальное Я субъекта – это репрезентация (у самого субъекта или у других людей) тех атрибутов, которые хотелось бы в идеале



видеть в его личности. Близким по смыслу к категории идеального Я является так называемое «должное Я», которое также можно рассматривать в качестве некоторого социального референта. «Должное Я» – это репрезентации таких атрибутов субъекта, которые, как считает он сам или другие люди, он должен иметь (Higgins, 1987).

В качестве еще одной возможной формы референции, которую может осуществлять субъект в отношении своей личности, выступает **гипотетическое Я**, которое понимается как такое Я, которое могло бы быть реализовано, но не было реализовано. Гипотетическое Я – это воображаемые результаты или состояния, которые в реальности не имели места у того или иного индивида (Olson et al., 2000). Соответственно сравнение собственного Я с гипотетическим Я составляет суть так называемого контрафактического сравнения, особенности которого описаны нами выше.

Так называемые **исполнительские размерности Я** выступают в качестве объектов социального сравнения в тех случаях, когда человек осуществляет сравнение достигнутых им успехов в одной области с собственными же успехами в некоторой другой области. Типичным примером такого рода сравнения является сопоставление результатов по одному учебному предмету (например, по химии) с результатами, полученными по другому предмету (например, по иностранному языку). Такое сравнение, как и сравнение человеком себя в разные промежутки жизни, считается внутренним, т. е. осуществляемым в рамках одного и того же субъекта (Moller, Koller, 2001).

Применительно к отдельным исполнительским (или предметно ориентированным) размерностям Я также возможно осуществление нисходящей и восходящей форм сравнения. Однако эффект в этом случае может быть обратным по сравнению с теми эффектами, которые обычно наблюдаются при нисходящей и восходящей формах социального сравнения человеком себя с другими людьми (Moller, Koller, 2001).

Итак, были рассмотрены основные варианты референтов и их характеристик, используемых субъектами в процессе осуществления социального сравнения. В обобщенном виде главные категории социальных референтов, с которыми человек сравнивает себя, представлены на приведенной ниже схеме (рисунок 14).

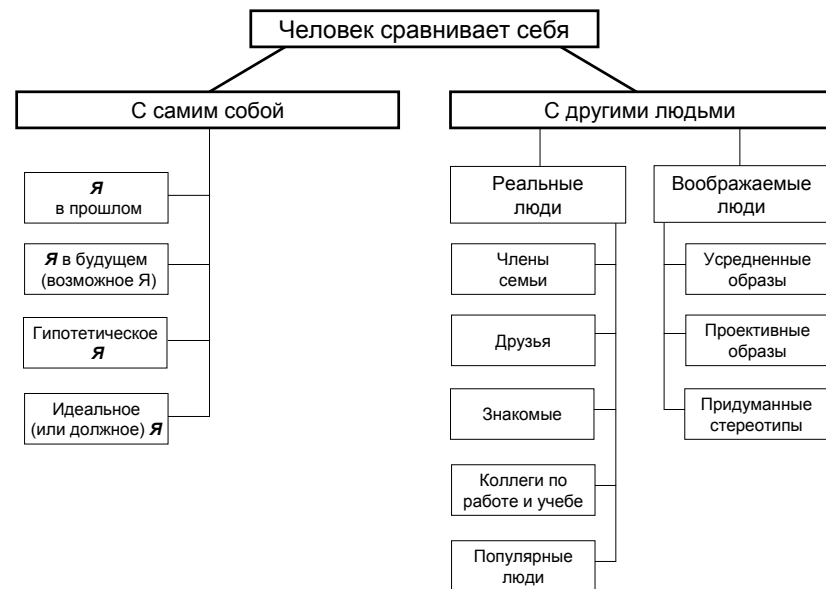


Рис. 14. Основные категории референтов социального сравнения

Разнообразие категорий референтов социального сравнения, выявленное в многочисленных исследованиях, обусловлено, по мнению ряда авторов, многообразием используемых исследовательских методических процедур и парадигм, в которых измеряются разные показатели социального сравнения (Wheeler, Myake, 1992). Необходимо отметить, что большинство этих методических процедур представляло собой варианты лабораторных экспериментальных дизайнов, в которых жестко контролировались независимые и зависимые переменные. Примером такой наиболее часто используемой экспериментальной процедуры является парадигма порядкового ранжирования (Wheeler, 1966), в которой в качестве показателя выбираемого испытуемыми референта социального сравнения используется их желание получить информацию о балльном результате тестирования, полученном другим участником тестирования, занимающим ту или иную ранговую позицию. Однако недостатком такого рода процедуры является тот факт, что испытуемые выбирают референт социального сравнения в ответ на требование, заложенное в инструкции,

т. е. осуществляемое ими социальное сравнение является ответной реакцией, а не произвольным актом в естественной ситуации (Monteil, Michinov, 1996).

Наряду с такого рода процедурами, традиционно используемыми многими исследователями, в последние 15 лет наблюдается некоторая иная методологическая тенденция, выражающаяся в обращении к более экологически валидной исследовательской парадигме и более качественным методам исследования референтов социального сравнения.

Так, например, в одном из экспериментальных исследований участникам предлагались высказывания, содержащие примеры гипотетических ситуаций, в отношении которых нужно было указать, с какой из категорий, предложенных в опроснике социальных референтов, они бы стали себя сравнивать: с другими людьми, с собой в прошлом, с собой в будущем, ни с кем. При выборе первой из этих категорий необходимо было далее указать, будут ли они сравнивать себя с референтом, превосходящим их, таким же или хуже них. При выборе категории «Я в прошлом» необходимо было оценить с помощью 7-балльной шкалы, насколько «Я в прошлом» превосходит, такое же или хуже собственного Я в настоящий момент по ряду параметров. При выборе категории «Я в будущем» необходимо было высказать предположение, насколько оно будет лучше, такое же или хуже «собственного Я в настоящий момент» (Lin, Tsai, 2007). В результате проведенного исследования были выявлены тенденции в предпочтительном использовании для сравнения с собой определенных категорий социальных референтов. Чуть больше, чем в половине случаев, респонденты сравнивали себя с собственным Я в будущем, в 28% случаев они выбирали другого человека в качестве референта социального сравнения, в 9% случаев они сравнивали себя в настоящем и прошлом.

В исследованиях, использующих более качественные процедуры, как, например, целостные самоотчеты и дневниковые записи, включающие спонтанные сравнительные высказывания людей о том, какую социальную информацию и каких социальных референтов они подвергают сравнению в их повседневной жизни, также выявлены тенденции использования людьми определенных категорий социальных референтов (Wood, 1996).

Наиболее ярким примером такой качественной парадигмы является исследование, в котором при использовании ориги-

нального варианта структурированного дневникового метода, позволяющего фиксировать в течение двух недель все случаи осуществления людьми социального сравнения, были выявлены тенденции предпочтительного сравнения со следующими категориями социальных референтов: друг (26%), знакомый (19%), посторонний человек (15%), член семьи (3%), воображаемая личность (2,4%), бой френд (1,3%), известный человек (например, кинозвезда, певец) (1%), другие варианты референтов (1%) (Wheeler, Myake, 1992).

В проведенном нами цикле исследований, результаты которого представлены ниже, с использованием качественно-количественной методологии также выявлялись категории и параметры социальных референтов, способы сравнения себя с ними, предпочитаемые индивидами разных возрастных групп.

В данном цикле исследований была использована система методических процедур, реализованных в групповой форме: опросники, содержащие шкалы и открытые вопросы, предполагающие письменные ответы в свободной форме, а также процедура «незаконченное предложение», предполагающая получение письменных вербализаций. Системность реализованной методологии заключалась, во-первых, в сочетании количественных и качественных методов исследования, а во-вторых, в логической связанности конструируемых методических средств.

Сочетание количественных и качественных методических процедур выразилось в следующих моментах. С одной стороны, были разработаны опросники, содержащие шкалы, с помощью которых была обеспечена возможность получения статистически обрабатываемой количественной информации о субъективно оцениваемой частоте осуществления сравнения с тем или иным социальным референтом (опросник 1) и по тому или иному параметру (опросник 2). С другой стороны, в каждом из опросников содержался вопрос, требовавший от участников исследования дополнить в свободной письменной форме список категорий референтов социального сравнения, к которым они обращаются в своей жизни. Наконец, использовалась процедура «незаконченное предложение», которая предполагала получение от респондентов ответов в форме свободных письменных вербализаций, содержащих качественную информацию о категориях и характеристиках социальных референтов и стратегий сравнения с ними.

Логическая связанность предложенных методических средств проявилась в том, что конструирование второго опросника осуществлялось на основе результатов, полученных с помощью первого. Так, в качестве пунктов, составивших второй опросник, были выбраны те 5 категорий социальных референтов, которые, по результатам обработки первого опросника, оказались статистически наиболее часто используемыми респондентами той или иной возрастной группы. Кроме того, результаты, касающиеся частоты и параметров сравнения с указанными в опросниках социальными референтами, оказалось возможным дополнить последующим качественным анализом вербализаций, из которых была получена информация о том, какими общими характеристиками обладают используемые респондентами референты сравнения, а также какие способы социального сравнения предпочтительно используются индивидами.

Реализованный в данном цикле исследований метод анализа вербализаций, полученных в результате выполнения респондентами процедуры «Незаконченное предложение», представлял собой качественно-количественный подход к обработке данных.

При осуществлении данного варианта анализа вербализаций использовались методические принципы, разработанные нами ранее в рамках других типов эмпирических исследований (Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, Галкина, Болон, Вернье, 2007; Samoylenko, McAdams, Nosulenko, 1996; Nosulenko, Samoylenko, 1997). В соответствии с этими принципами, вычленимые в письменных текстах вербальные единицы, отражающие различные характеристики референтов социального сравнения, заносились в реляционную базу данных, позволяющую интегрировать и соотносить различные группы данных. Затем двумя экспертами осуществлялось кодирование вербальных единиц в зависимости от принадлежности последних к выделяемым в процессе анализа категориям и последующий сравнительный количественный анализ их средней частоты встречаемости.

Отличительной особенностью реализованного нами качественного анализа вербальных данных является акцент не просто на их упорядочивании, но и на последовательной организации многочисленных идей, возникающих в результате анализа этих данных. Это означает, что перед началом исследования мы не создавали определенные фиксированные категории, а конструи-

ровали и модифицировали их в процессе проведения текстового анализа, что является существенным отличием от традиционного контент-анализа.

В этом плане наш анализ вербальных данных сходен с методологией качественного анализа текстов, разработанной в рамках «базовой теории» (Strauss, 1990), которая также не предполагает априорной операционализации теоретических понятий. Как в рамках базовой теории, так и в рамках нашего подхода на основе анализа текста и контекста понятия постоянно сравниваются, категоризируются и одновременно обогащаются индикаторами (текстовыми примерами).

В проведенном нами цикле исследований на трех возрастных группах респондентов были поставлены следующие основные цели: а) выявить категории социальных референтов, с которыми наиболее часто сравнивают себя в повседневной жизни люди; б) выявить параметры, по которым наиболее часто сравнивают себя друг с другом люди; в) выявить характеристики социальных референтов, на которые опираются люди при сравнении себя с ними.

### **Исследование предпочтений категорий референтов социального сравнения**

Цель данного исследования заключалась в выявлении тех категорий социальных референтов, с которыми люди наиболее часто сравнивают себя в повседневной жизни (Самойленко, Костыгова, Денисова, 2008). В качестве специальной задачи выступил анализ возрастных закономерностей. В исследовании приняли участие представители разных возрастных групп: 124 ученика 3–4-х классов начальной школы (70 девочек и 54 мальчика; средний возраст – 10 лет), 49 учеников 6-х классов (30 девочек и 19 мальчиков; средний возраст – 12 лет), 96 учеников 8–9-х классов средней школы (52 девочки и 44 мальчика; средний возраст – 15 лет) и 116 студентов из высших учебных заведений г. Москвы (55 девушек и 61 юноша; средний возраст – 22 года).

#### **Процедура и метод исследования**

Перед началом исследования с участниками проводилась предварительная беседа, направленная на уточнение того, что значит сравнивать себя с другими людьми. Участников просили объяс-

нить, что значит сравнить себя с каким-либо человеком. При возникновении затруднений давалось пояснение, что это нахождение сходства и различия между собой и другим человеком.

Для выявления тенденций в предпочтении учащимися осуществлять социальное сравнение с определенными категориями индивидов был разработан опросник, состоящий из 9 вопросов в форме шкал и одного открытого вопроса. В 9 пунктах опросника были представлены основные категории социальных референтов, с которыми человек может себя потенциально сравнивать: (1) близкие друзья (подруги) из класса (или с курса); (2) одноклассники (однокурсники), которые не считаются друзьями; (3) друзья-сверстники, но не одноклассники (не однокурсники); (4) знакомые дети сверстники (не друзья и не одноклассники/однокурсники); (5) незнакомые популярные сверстники; (6) родители; (7) братья и сестры; (8) знакомые взрослые; (9) незнакомые популярные взрослые (например, известные певцы, актеры, спортсмены). Последний пункт опросника предполагал перечисление в свободной письменной форме всех тех не приведенных в нем категорий социальных референтов, с которыми респондент предпочитает себя сравнивать.

По поводу каждой из представленных в опроснике категорий социальных референтов респондентам предлагалось указать, как часто они сравнивают себя с ними в реальной жизни, используя пятибалльную шкалу Ликерта, на которой 0 означал, что сравнение никогда не имеет место; 1 – редко; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – все время. Данный опросник позволил получить статистически обрабатываемую информацию о субъективно оцениваемой частоте осуществления сравнения с тем или иным социальным референтом.

#### Результаты исследования

Полученные в исследовании данные подвергались количественному анализу, который выражался в сопоставлении средней частоты сравнения респондентами себя с представленными в опроснике категориями референтов социального сравнения.

По результатам анализа данных, полученных на младших школьниках, оказалось возможным выделить среди респондентов три значимо различающиеся группы (рисунок 15).

В группу социальных референтов, с которыми дети, по собственному мнению, сравнивали себя наиболее часто, вошли их бра-

тья и сестры (категория №7), незнакомые им популярные взрослые (известные певцы, актеры, спортсмены и т.д.) (категория №9), и родители (категория №6).

В среднюю по частоте использования референтов группу были отнесены такие социальные референты, как друзья-одноклассники (категория №1) и незнакомые популярные сверстники (категория №5).

В группу референтов, редко используемых младшими школьниками для сравнения с собой, вошли их друзья-сверстники, не учащиеся с ними в одном классе (категория №3), одноклассники, не являющиеся для респондентов друзьями (категория №2), и просто знакомые взрослые (категория №8). Наконец, было показано, что младшие школьники практически не сравнивают себя со знакомыми сверстниками, которые не учатся с ними в классе (категория №4).

Основанием для дифференциации данных групп явилось, во-первых, наличие статистически значимых попарных разли-

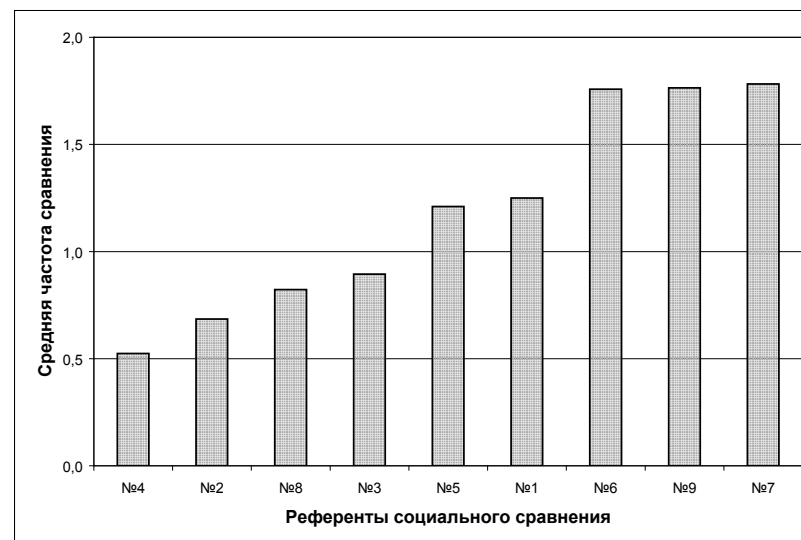


Рис. 15. Средняя частота сравнения себя младшими школьниками с девятью социальными референтами (сортировка по возрастанию средней частоты сравнения)

чий между средними значениями частоты сравнения младшими школьниками себя с социальными референтами, принадлежащими к разным группам (в частности, наличие попарных различий при  $p = 0,001$  между категориями № 1 и № 5, с одной стороны, и категориями № 6, № 7, № 9, с другой стороны; наличие попарных различий при  $p < 0,03$  между категориями № 1 и № 5, с одной стороны, и категориями № 3, № 8, № 2, с другой стороны; наличие попарных различий при  $p < 0,01$  между категорией № 4, с одной стороны, и категориями № 3 и № 8, с другой стороны). Во-вторых, не было обнаружено значимых различий между средними значениями частоты сравнения с категориями референтов, отнесенных к одной и той же группе (между категориями № 6, № 7 и № 9; между категориями № 1 и № 5; между категориями № 2, № 3, № 8). При проведении статистического анализа значимых различий использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений.

Аналогичный анализ был выполнен по данным младших подростков. В результате было выделено две значимо различающиеся группы социальных референтов сравнения (рисунок 16). В группу социальных референтов, с которыми младшие подростки сравнивают себя чаще всего, вошли друзья-одноклассники (категория № 1), родители (категория № 6), братья и сестры (категория № 7), а также друзья-сверстники, не являющимися одноклассниками (категория № 3). По сравнению с этой группой значимо реже младшие подростки сравнивают себя с одноклассниками, которых не считают друзьями (категория № 2) и со знакомыми взрослыми (категория № 8). Некоторую промежуточную позицию занимают такие референты, как незнакомые популярные взрослые (категория № 9) и незнакомые популярные сверстники (категория № 5), а также знакомые сверстники, не являющиеся одноклассниками (категория № 4).

Основанием для дифференциации двух значимо различающихся групп явилось, во-первых, наличие статистически значимых попарных различий между средними значениями частоты сравнения младшими подростками себя с социальными референтами, принадлежащими к этим группам (в частности, наличие попарных различий при  $p = 0,001$  между категориями № 2 и № 8, с одной стороны, и категориями № 6, № 1, с другой стороны; наличие попарных различий при  $p < 0,03$  между категорией № 8, с одной стороны, и категориями № 3, № 7, с другой стороны; наличие значимых

различий между категорией № 2 и категорией № 3 при  $p = 0,006$ , и между категорией № 2 и категорией № 7 при  $P = 0,021$ . Во-вторых, не было обнаружено значимых различий между средними значениями частоты сравнения с категориями референтов, отнесенных к одной и той же группе (между категориями № 2 и № 8, а также между категориями № 1 № 3, № 6 и № 7). При проведении статистического анализа значимых различий также использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений.

По результатам сравнительного анализа данных, полученных на учащихся 8–9-х классов оказалось возможным выделить 2 группы социальных референтов, значимо различающихся по тому, насколько часто старшие подростки сравнивают себя с предложенными социальными референтами (рисунок 17).

В группу социальных референтов, с которыми учащиеся старшего подросткового возраста значимо чаще сравнивают себя, вошли родители (категория № 6), друзья-одноклассники (категория № 1).

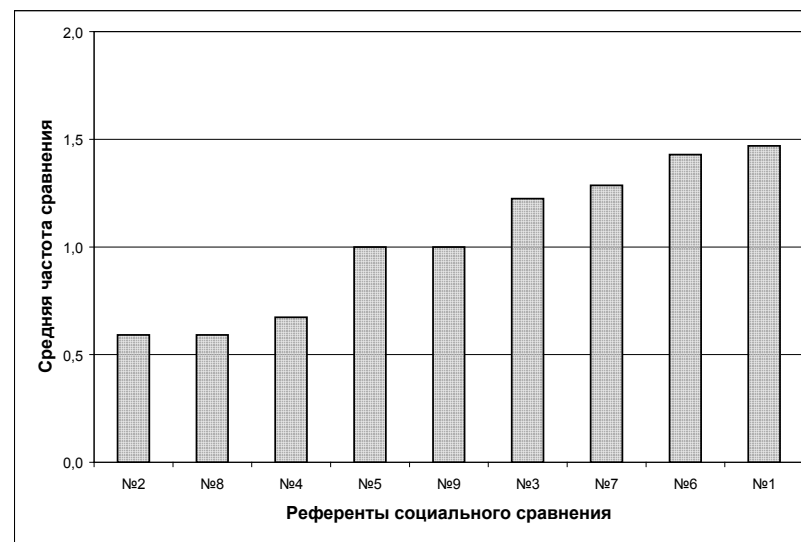


Рис. 16. Средняя частота сравнения себя младшими подростками с девятью социальными референтами (сортировка по возрастанию средней частоты сравнения)

Значимо менее часто старшие подростки используют в качестве референтов социального сравнения знакомых взрослых (категория № 8), знакомых сверстников, не являющихся одноклассниками (категория № 4), незнакомых популярных взрослых (категория № 9), незнакомых популярных сверстников (категория № 5), одноклассников, которых не считают друзьями (категория № 2). Некоторую промежуточную группу составляют друзья-сверстники, не являющиеся одноклассниками (категория № 3), а также братья и сестры (категория № 7).

Основанием для дифференциации двух данных групп явилось, во-первых, наличие статистически значимых попарных различий между средними значениями частоты сравнения старшими подростками себя с социальными референтами, принадлежащими к двум разным группам (статистически значимые различия при  $P < 0,0001$  были отмечены для всех попарных различий). Во-вторых, не было обнаружено значимых различий между средними значениями частоты сравнения с категориями референтов, отне-

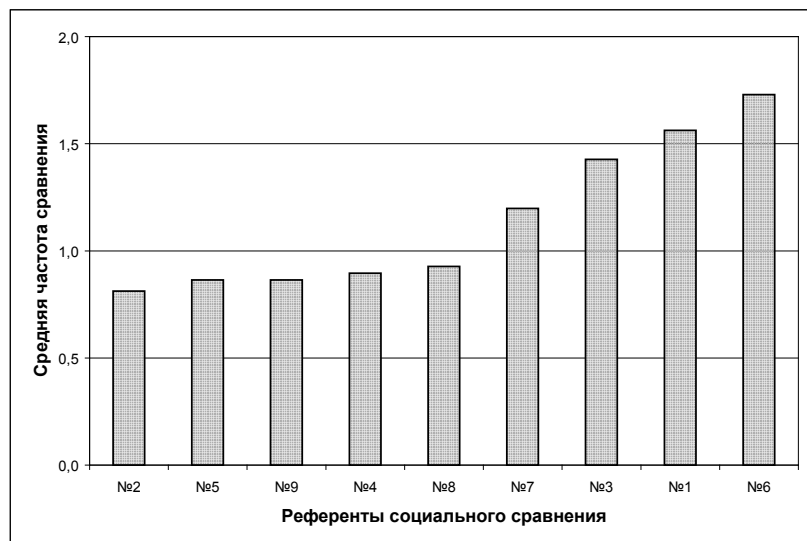


Рис. 17. Средняя частота сравнения себя старшими подростками с девятью социальными референтами (сортировка по возрастанию средней частоты сравнения)

сенных к одной и той же группе. При проведении статистического анализа значимых различий также использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений.

Анализ особенностей референтов социального сравнения, предпочитаемых студентами, показал, что эти респонденты значимо по-разному сравнивают себя с тремя группами социальных референтов (рисунок 18). Больше всего студенты сравнивают себя с родителями (категория № 6) и друзьями однокурсниками (категория № 1). Промежуточную группу, значимо отличающуюся от первой, составили друзья-сверстники, не учащиеся вместе с респондентами (категория № 3), знакомые люди более старшего возраста (категория № 8), а также братья и сестры (категория № 7). Значимо реже студенты сравнивают себя с однокурсниками, не являющимися для них друзьями (категория № 2), знакомыми сверстниками, не учащимися вместе с ними (категория № 4), незнакомыми популярными сверстниками (категория № 5) и незнакомыми популярными людьми более старшего возраста (категория № 9).

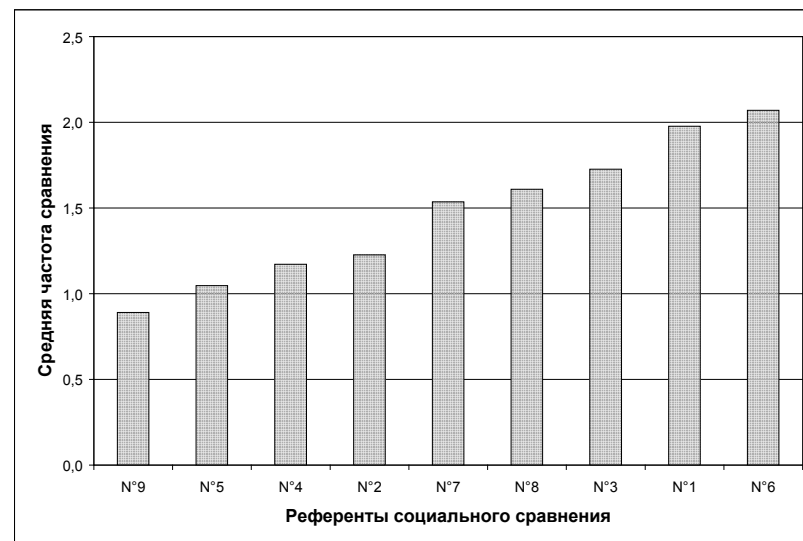


Рис. 18. Средняя частота сравнения себя студентами с девятью социальными референтами (сортировка по возрастанию средней частоты сравнения)

Основанием для дифференциации трех данных групп явилось, во-первых, наличие статистически значимых попарных различий между средними значениями частоты сравнения студентами себя с социальными референтами, принадлежащими к разным группам. Отмечены попарные различия между категориями, принадлежащими к первой и второй группам, т. е. между категорией № 1, с одной стороны, и категориями № 3 (при  $P = 0,0094$ ), № 7 (при  $P < 0,0001$ ), № 8 (при  $P = 0,0017$ ), с другой стороны; а также между категорией № 6, с одной стороны, и категориями № 3 (при  $P = 0,0027$ ), № 7 (при  $P < 0,0001$ ), № 8 (при  $P < 0,0001$ ), с другой стороны. Отмечены попарные различия между категориями, принадлежащими ко второй и третьей группам, т. е. между категорией № 3, с одной стороны, и категориями № 2, № 4, № 5, № 9 (при  $P < 0,0001$ ), с другой стороны; между категорией № 8, с одной стороны, и категориями № 2, № 4, № 5, № 9 (при  $P < 0,0001$ ), с другой стороны; между категорией № 7, с одной стороны, и категориями № 2 (при  $P = 0,0188$ ), № 4 (при  $P = 0,0054$ ), № 5 и № 9 (при  $P < 0,0001$ ), с другой стороны. Во-вторых, не было обнаружено значимых различий между средними значениями частоты сравнения с категориями референтов, отнесенных к одной и той же группе, кроме категории № 9 отмечены значимые различия между этой категорией и категориями № 4 (при  $P = 0,0322$ ), и № 2 (при  $P = 0,0150$ ). При проведении статистического анализа значимых различий также использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений.

#### Обсуждение результатов исследования

Сравнительный анализ тенденций, характерных для учащихся разного возраста, позволяет говорить о наличии как сходства, так и различия в предпочтении использования определенных категорий социальных референтов (рисунок 19).

Представляет интерес соотнесение четырех возрастных групп респондентов по тому, насколько они различаются по частоте сравнения себя с каждой из выделенных категорий социальных референтов. Как показано на рисунке 19, частота сравнения с одноклассниками или однокурсниками, являющимися друзьями (категория № 1) и просто приятелями (категория № 2), друзьями-сверстниками, но не одноклассниками (или не однокурсниками) (категория № 3), просто знакомыми сверстниками (категория № 4), родителями (категория № 6) и знакомыми взрослыми (категория № 8) выше у студентов, чем у трех других возрастных групп детей. С незнакомыми популярными сверстниками (категория № 5) четыре возрастные группы респондентов сравнивали себя примерно с одинаковой частотой. В отношении братьев и сестер (категория № 7), а также незнакомых популярных взрослых (категория № 9) отмечена другая тенденция: с этими категориями референтов учащиеся начальной школы сравнивали себя чаще, чем остальные три группы респондентов.

Сопоставительный анализ относительной частоты сравнения с разными категориями социальных референтов для каждой возрастной группы выявил сходные и различные тенденции. Сходство заключается в том, что учащиеся всех четырех возрастных групп относительно часто сравнивают себя с братьями, сестрами и родителями и реже всего сравнивают себя с одноклассниками и родителем (однокурсниками), не являющимися для них друзьями, а также со знакомыми сверстниками, не учащимися с ними в классе или на одном курсе.

Сопоставительный анализ относительной частоты сравнения с разными категориями социальных референтов для каждой возрастной группы выявил сходные и различные тенденции. Сходство заключается в том, что учащиеся всех четырех возрастных групп относительно часто сравнивают себя с братьями, сестрами и родителями и реже всего сравнивают себя с одноклассниками и родителем (однокурсниками), не являющимися для них друзьями, а также со знакомыми сверстниками, не учащимися с ними в классе или на одном курсе.

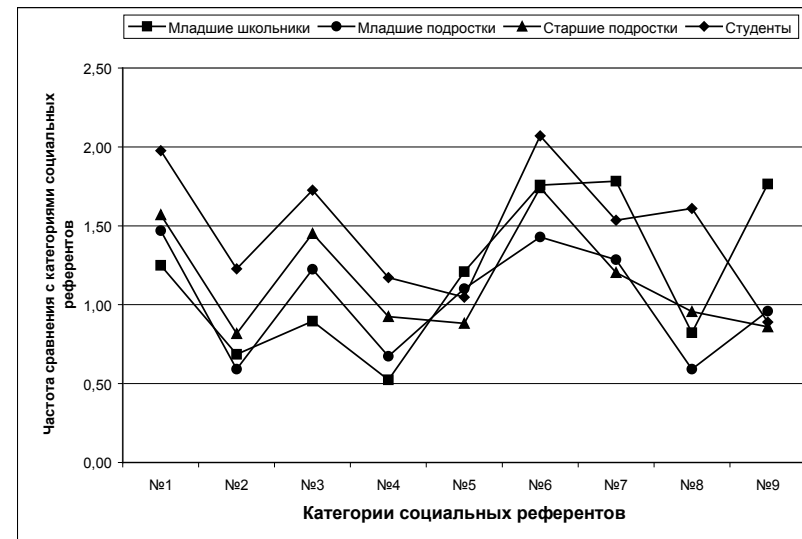


Рис. 19. Средняя частота сравнения себя учащимися разных возрастных групп с девятью социальными референтами

Учащиеся начальной школы, а также младшие и старшие подростки относительно редко сравнивают себя со знакомыми взрослыми. Младшие, старшие подростки и студенты относительно часто сравнивают себя с друзьями-одноклассниками и друзьями-сверстниками, не учащимися вместе с ними в одном классе или на одном курсе. Относительно редко младшие и старшие подростки, а также студенты сравнивают себя со знакомыми сверстниками, не учащимися вместе с ними. И старшие подростки, и студенты редко сравнивают себя с незнакомыми популярными сверстниками и незнакомыми популярными людьми более старшего возраста.

Возрастные особенности проявились в том, что только младшие школьники относительно часто сравнивают себя с яркими популярными личностями и редко сравнивают себя с друзьями-сверстниками, не учащимися с ними в одном классе.

Полученные результаты соотносимы с данными ряда работ, в которых при использовании качественных методических процедур выявлялись предпочитаемые взрослыми индивидами социальные референты сравнения. Так, например, при применении структурированного дневникового метода, позволяющего фиксировать в течение двух недель все случаи осуществления взрослым человеком социального сравнения, были определены тенденции предпочтительного сравнения с некоторыми категориями социальных референтов, часть которых также фигурировала и в нашем опроснике (Wheeler, Myake, 1992). В этом исследовании было, в частности, показано, что наиболее часто взрослые люди сравнивали себя с друзьями (26%) и знакомыми (19%) и существенно реже – с членом семьи (3%) и известным человеком (например, кинозвездой, певцом) (1%). Аналогичным образом, согласно нашему исследованию, и подростки, и студенты относительно часто сравнивают себя с друзьями, которые или учатся или не учатся с ними в одном классе (или на одном курсе).

В отличие от результатов этого исследования в проведенном нами цикле исследований показано, что, во-первых, учащиеся всех четырех возрастных групп относительно часто сравнивают себя с членами семьи (братьями, сестрами и родителями), во-вторых, младшие школьники относительно часто сравнивают себя с известными людьми, и, в-третьих, младшие школьники и подростки относительно редко сравнивают себя со знакомыми взрослыми.

Перспектива дальнейшего изучения роли социального сравнения в самопознании и особенностей используемых человеком категорий социальных референтов сравнения может быть связана с реализацией системы методических процедур (методической триангуляции), представляющих как качественный, так и количественный подходы к анализу данных. Более глубокий анализ выделенных закономерностей предполагает исследование характеристик социальных референтов сравнения.

### **Исследование характеристик референтов социального сравнения**

Цель цикла исследований заключалась в анализе того, на какие характеристики ориентируется человек при выборе объектов сравнения с собой.

В исследовании приняли участие 84 ученика 3–4-х классов начальной школы (49 девочек и 35 мальчиков; средний возраст – 10 лет), 27 учеников 6-х классов (20 девочек и 7 мальчиков), 76 учеников 8–9-х классов средней школы (44 девочки и 32 мальчика; средний возраст – 15 лет) и 106 студентов (51 девушка и 55 юношей; средний возраст – 22 года) из учебных заведений г. Москвы.

#### **Процедура и метод исследования**

Перед началом исследования с участниками проводилась предварительная беседа, направленная на уточнение представления о сравнении себя с другими людьми. Участников просили объяснить, что значит сравнить себя с каким-либо человеком. При возникновении затруднений давалось пояснение, что это нахождение сходства и различия между собой и другим.

В качестве методики исследования использовался тест «незавершенное предложение»: участникам предлагалось продолжить в максимально развернутой письменной форме высказывание «Я сравниваю себя с такими людьми, которые...». В полученных вербальных текстах двумя экспертами выделялись вербальные единицы, которые заносились в базу данных и подвергались кодированию. Всего было проанализировано 476 вербальных единиц (из них получены 128 единиц от учащихся начальной школы, 47 единиц от 6-классников; 100 единиц от учащихся 8–9-х классов и 201 единица от студентов). Вербальные единицы были распре-



делены на категории, часть которых была обнаружена у представителей всех возрастных групп, а часть только у некоторых из них. Распределение на категории осуществлялось двумя экспертами (в 98% случаев было отмечено совпадение между ними в отношении категоризации вербальных единиц).

#### Результаты исследования

В результате проведенного двумя экспертами анализа вербальные единицы были распределены на категории, отражающие некоторые общие характеристики референтов социального сравнения. Далее реализовывался сравнительный анализ относительной доли встречаемости выделенных категорий характеристик в вербализациях участников разных возрастных групп.

Проведенный анализ показал, что все многообразие характеристик, отражающих особенности референтов социального сравнения, можно разделить на две общие категории, различающиеся по тому, содержится ли в них информация сопоставительного плана.

Первая из общих категорий содержала так называемые **безотносительные** или абсолютные характеристики тех индивидов, с которыми осуществлялось социальное сравнение. Это были отмечаемые у социальных референтов когнитивные, личностные, коммуникативные и др. особенности, не соотношенные по степени их выраженности с теми, которые могли быть у самих респондентов. Так, например, респонденты отмечали, что сравнивают себя с такими людьми, которые «яркие», «умные», «счастливы выглядят», «умеют за себя постоять», «добиваются своих поставленных целей» «красивые», «добрые», «талантливые», «сильные», «щедрые», «имеющие какой-то дар», «интересные увлечения», «хорошие привычки» и т. д. Практически во всех случаях эти характеристики отражали положительные личностные особенности. В единичных случаях отмечались отрицательные личностные особенности, как, например: «люди, которые иногда неправильно поступают». Главная особенность этой категории характеристик заключалась в том, что они не несли информацию сравнительного плана: не было понятно, насколько социальный референт, обладающий данными характеристиками, лучше или хуже респондента, отмечающего эти характеристики.

Вторая из общих категорий, включающая так называемые **сопоставительные** характеристики, объединяла вербальные

единицы, характеризующие относительную позицию социальных референтов (как лучшую, худшую, сходную или непохожую) в сопоставлении с собственным Я респондентов. В большинстве случаев такая сопоставительная позиция носила общий характер, например: «чем-то лучше меня», «успешнее меня» и т. д.

Как показано на рисунке 20, доля представленности абсолютных характеристик существенно превышала долю относительных характеристик всех возрастных групп респондентов. Интересно, что соотношение представленности этих двух категорий вербальных единиц одинаково для младших школьников, подростков и студентов.

В каждой из общих категорий характеристик были выделены более конкретные подкатегории. Безотносительные характеристики были разделены нами на следующие 5 категорий.

В первую категорию вошли характеристики, отражающие **личностные особенности** социального референта сравнения. Например, респонденты отмечали, что сравнивают себя с такими

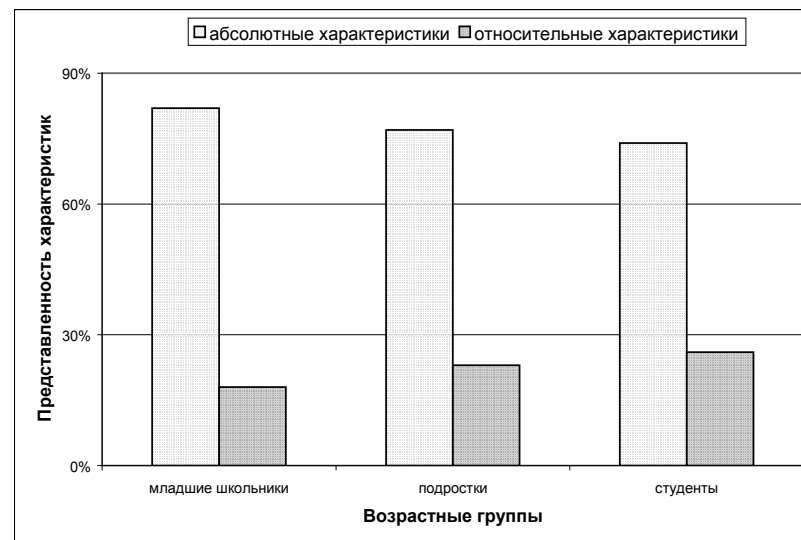


Рис. 20. Соотношение представленности абсолютных и относительных характеристик социальных референтов сравнения по трем возрастным группам респондентов

людьми, которые «гармонично существуют», «целеустремленны», «общительны», «трудолюбивы», «являются лидерами» и т. д. В эту категорию были отнесены признаки, отражающие не только собственно характер, но и способности, внешний вид и облик референтов социального сравнения.

Во вторую категорию были отнесены характеристики, отражающие **параметры успешности деятельности** референтов социального сравнения. Эти характеристики касались учебной и профессиональной деятельности, а также степени популярности (известности) социального референта сравнения. Примерами таких характеристик являются: «успешно справляются с интересными для меня задачами», «добились определенных успехов в работе, учебе или творческой деятельности», «популярны», «максимально реализовали себя» и т. д.

К третьей категории были отнесены характеристики, с помощью которых респонденты выражали значимость для них социальных референтов сравнения в плане **интереса** или **эмоционального отношения**, которое они вызывает к себе, например: «меня восхищают», «симпатичны мне», «мне нравятся», «вызывают у меня уважение», «мне интересны» и т. д.

Четвертая категория была представлена характеристиками, отражающими степень **близости** к респонденту социальных референтов сравнения **в плане коммуникативных отношений**, например: «которые находятся рядом со мной», «которые хорошо знакомы мне», «которые приходятся мне близкими друзьями» и т. д.

В пятую категорию были отнесены такие вербальные единицы, которые не носили специального содержательного значения, с точки зрения исследуемой нами проблематики. Например, респонденты в единичных случаях отмечали, что сравнивают себя «со всеми людьми», «с разными людьми» и т. д.

Как показано на рисунке 21, соотношение представленности пяти подкатегорий абсолютных характеристик оказалось примерно одинаковым для всех возрастных групп респондентов. Респонденты всех возрастных групп относительно часто отмечали, что сравнивают себя с социальными референтами, обладающими разнообразными личностными характеристиками: у младших школьников они составили около 52%, у подростков примерно 49%, а у студентов – 38%. Второй по частоте встречаемости явилась категория характеристик, касающихся успешности учебной

и профессиональной деятельности референтов социального сравнения. Эти характеристики составили у младших школьников и студентов примерно 30%, а у подростков примерно 23%. Третьей по частоте встречаемости оказалась категория, отражающая значимость для респондентов социальных референтов сравнения в плане интереса или эмоционального отношения к ним: у студентов – 27%, у младших школьников – 20%, а у подростков – примерно 13%.

Категорию относительных характеристик мы разделили на следующие основные подкатегории.

В первую подкатеорию относительных характеристик вошли вербальные единицы, содержащие информацию о том, что респонденты имеют тенденцию сравнивать себя с индивидами, обладающими относительно **более высокими**, чем они, характеристиками (которые, например, «круче», «умнее», «интереснее», «имеют больший жизненный опыт» и т. д.) или же в более общем плане превосходят их (которые, например, «лучше», «превосходят в чем-либо» и т. д.). В этом случае речь идет о так называемом «вос-

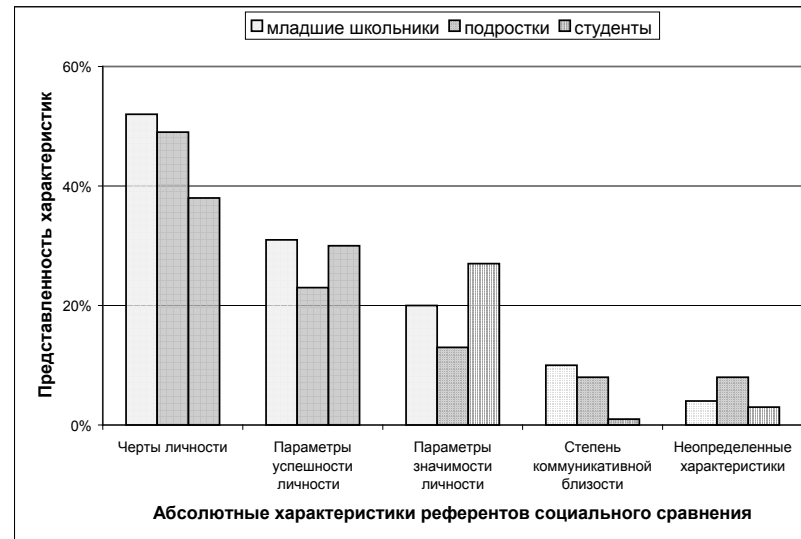


Рис. 21. Соотношение представленности пяти подкатегорий абсолютных характеристик социальных референтов по трем возрастным группам

ходящем сравнении», широко исследуемом в рамках проблематики социального сравнения.

Во вторую подкатегорию были отнесены такие вербальные единицы, которые указывали на сходство между респондентом и социальным референтом сравнения. Как правило, это были единичные высказывания типа «Я сравниваю себя с такими людьми, которые чем-то похожи на меня». Такого рода сравнение обозначено рядом авторов как латеральное.

В третью подкатегорию вошли вербальные единицы, указывающие на сравнение респондентами себя с индивидами, обладающими относительно более низкими, чем они, конкретными характеристиками (которые, например, «имеют более низкие показатели по учебе») или просто «хуже в чем-то». В этом случае речь идет об осуществлении так называемого «нисходящего сравнения», также отмеченного в работах по социальному сравнению.

Наконец, самую малочисленную подкатегорию составили вербальные высказывания о том, что сравнение осуществляется с не-

похожими людьми. Несколько таких высказываний было отмечено только у подростков.

На рисунке 22 показана представленность четырех подкатегорий относительных характеристик для разных возрастных групп.

Как видно из рисунка, четыре подкатегории относительных характеристик примерно одинаково представлены во всех возрастных группах респондентов. Респонденты всех возрастных групп относительно больше всего отмечали, что сравнивают себя с социальными референтами, обладающими лучшими, чем они сами, характеристиками: эти вербальные единицы составили у младших школьников около 70%, у подростков примерно 65%, а у студентов – 75%. Таким образом, существенно преобладающим было восходящее социальное сравнение. Второй по частоте встречаемости явилась категория характеристик, указывающих на сходство между респондентами и теми социальными референтами, с которыми они себя сравнивают. Эти характеристики составили у младших школьников примерно 26%, у подростков – примерно 21%, а у студентов – 15%. Третьей по относительной частоте встречаемости оказались вербальные единицы, отражающие более низкий, по сравнению с респондентами, статус социальных референтов сравнения. Такие вербальные единицы составили у младших школьников – 4%, подростков – примерно 6%, а у студентов – 10%.

Таким образом, проведенный анализ позволяет говорить о наличии единых тенденций для субъектов разного возраста в отношении сравнения ими себя с социальными референтами, обладающими определенными категориями характеристик. Чаще всего субъекты совершают сравнение с такими людьми, которые обладают определенными положительными личностными чертами или имеют успех в учебной и профессиональной деятельности. Кроме того, достаточно часто люди сравнивают себя с теми социальными референтами, которые являются в общем лучше их или превосходят по конкретным личностным характеристикам или параметрам деятельности.

Дальнейшее изучение тех параметров, на которые более и менее часто опираются люди при сравнении себя с отдельными категориями социальных референтов осуществлено в специальном исследовании, приведенном ниже.

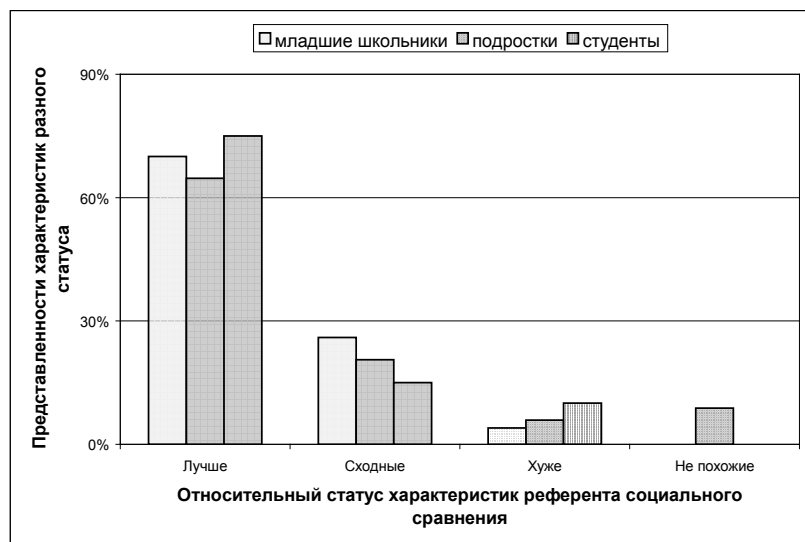


Рис. 22. Соотношение представленности четырех подкатегорий относительных характеристик социальных референтов по трем возрастным группам

## Исследование параметров сравнения с социальными референтами

Цель исследования заключалась в выявлении тех параметров, которые наиболее часто используются субъектами разного возраста при сравнении себя с другими людьми в повседневной жизни. В исследовании приняли участие 122 ученика 3–4 классов (69 девочек и 53 мальчика; средний возраст – 9 лет 10 мес.), 37 учеников 6-х классов (23 девочки и 14 мальчиков; средний возраст – 12 лет), 21 ученик 8–9-х классов (12 девочка и 9 мальчиков; средний возраст – 15 лет) и 90 студентов (73 девушки и 17 юношей; средний возраст – 22 года) из высших учебных заведений г. Москвы (МосГУ, РУДН, МГППУ, ГУВШЭ, Институт психоанализа).

### Процедура и метод исследования

Перед началом исследования с участниками проводилась предварительная беседа, направленная на уточнение представления о сравнении себя с другими людьми. Участников просили объяснить, что значит сравнить себя с каким-либо человеком. При возникновении затруднений давалось пояснение, что это нахождение сходства и различия между собой и другим человеком.

В рамках данного исследования, касающегося параметров, по которым учащиеся осуществляют сравнение себя с социальными референтами, нами был разработан специальный опросник № 2. В этот опросник были включены относительно часто используемые референты социального сравнения, выделенные в предыдущем исследовании с использованием опросника № 1. Таким образом, была обеспечена логическая связанность двух предложенных методических средств. Соответственно, опросник № 2 имел три варианта применительно к исследуемым возрастным группам учащихся: младшим школьникам, подросткам (младшим и старшим) и студентам.

Вариант опросника, предлагавшегося младшим школьникам, включал следующие социальные референты: (1) друзья-одноклассники; (2) незнакомые популярные сверстники; (3) родители; (4) братья и сестры; (5) популярные взрослые.

В опросник для младших и старших подростков вошли следующие социальные референты: (1) друзья-одноклассники; (2) друзья-сверстники, но не одноклассники; (3) родители; (4) братья и сестры; (5) знакомые люди более старшего возраста.

В опросник для студентов вошли следующие социальные референты: (1) друзья-однокурсники; (2) однокурсники, которые не являются друзьями; (3) друзья-сверстники, но не однокурсники; (4) родители; (5) братья и сестры; (6) знакомые люди более старшего возраста.

Таким образом, общими для трех вариантов опросника № 2 социальными референтами явились: друзья-одноклассники (однокурсники); родители; братья и сестры; знакомые люди более старшего возраста (только для подростков и студентов).

Все три варианта опросника содержали одинаковый набор параметров социального сравнения. По поводу каждой из представленных в опроснике категорий социальных референтов респондентам предлагалось указать, как часто они сравнивают себя с ними по 9 параметрам, используя 5-балльную шкалу Ликерта, по которой 0 означал, что сравнение никогда не имеет место; 1 – редко; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – все время.

В качестве параметров социального сравнения во все три варианта опросника № 2 были включены: (а) успехи в учебе (оценки); (б) популярность в плане общения среди сверстников; (в) внешность; (г) характер; (д) способности; (е) спортивные успехи; (ж) образ и стиль жизни; (з) здоровье. Четыре параметра были включены в опросники, предназначенные только для подростков и студентов: (к) уровень жизни (материальный достаток); (и) взгляды и убеждения; (л) отношение к окружающим; (м) интересы. Данный опросник позволил получить статистически обрабатываемую информацию о субъективно оцениваемой частоте осуществления сравнения с тем или иным социальным референтом по каждому из девяти выделенных параметров.

### Результаты исследования

Рассмотрим особенности параметров осуществления социального сравнения, предпочитаемых **младшими школьниками**. Им было предложено сравнить себя по 8 параметрам с пятью социальными референтами: друзьями-одноклассниками, незнакомыми популярными сверстниками, родителями, братьями и сестрами, популярными взрослыми.

При сравнении себя с друзьями-одноклассниками младшие школьники относительно реже выбирают в качестве параметра сравнения здоровье (з), а наиболее часто – способности (д), а также спортивные (е) и учебные (а) успехи (рисунок 23).

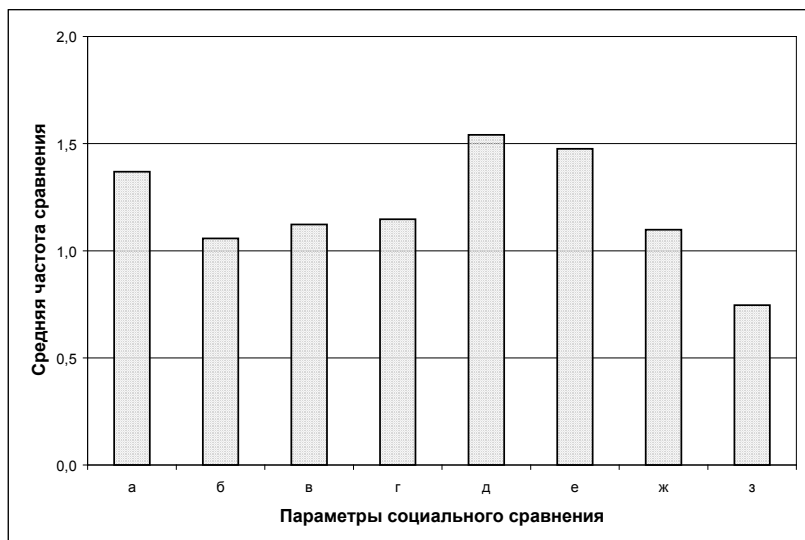


Рис. 23. Средняя частота сравнения младшими школьниками себя с друзьями-одноклассниками по 8 параметрам

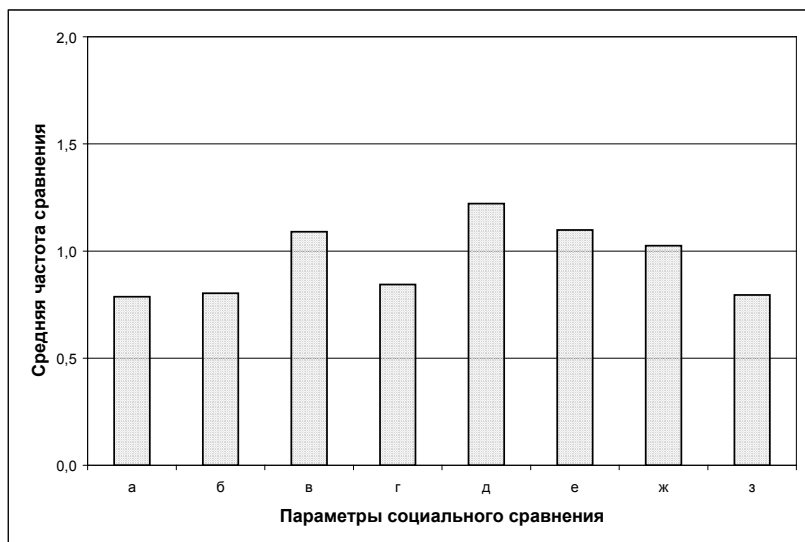


Рис. 24. Средняя частота сравнения младшими школьниками себя с незнакомыми популярными сверстниками по 8 параметрам

При сравнении себя с незнакомыми популярными сверстниками младшие школьники несколько чаще обращаются к такому параметру, как способности (д). Это можно видеть на рисунке 24.

Как следует из рисунков 25 и 26, при сравнении себя с родителями, а также с братьями и сестрами младшие школьники несколько чаще обращаются к такому параметру, как способности (д) и успехи в учебе (а).

Сравнивая себя с популярными взрослыми, младшие школьники несколько реже обращаются к параметрам здоровья (з) и характера (г), а чаще обращаются к такому параметру, как способности (д). Это показано на рисунке 27.

Таким образом, по результатам проведенного анализа была выделена некоторая общая тенденция, характерная для младших школьников. Она заключалась в том, что представители этой возрастной группы примерно с одинаковой частотой сравнивали себя по разным параметрам. Некоторое исключение составили такие параметры, как способности (д), а также спортивные (е) и учебные (а) успехи, по которым дети сравнивали себя несколько чаще, чем по другим параметрам, с большинством категорий социальных референтов.

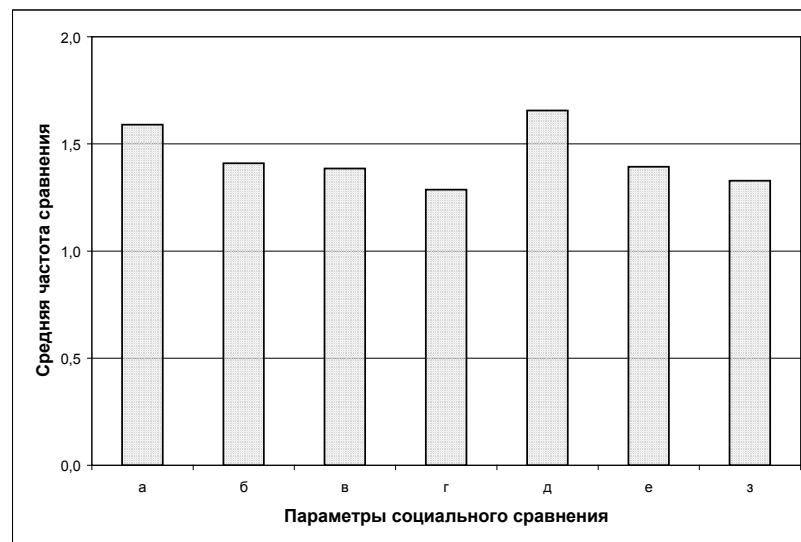


Рис. 25. Средняя частота сравнения младшими школьниками себя с родителями по 8 параметрам

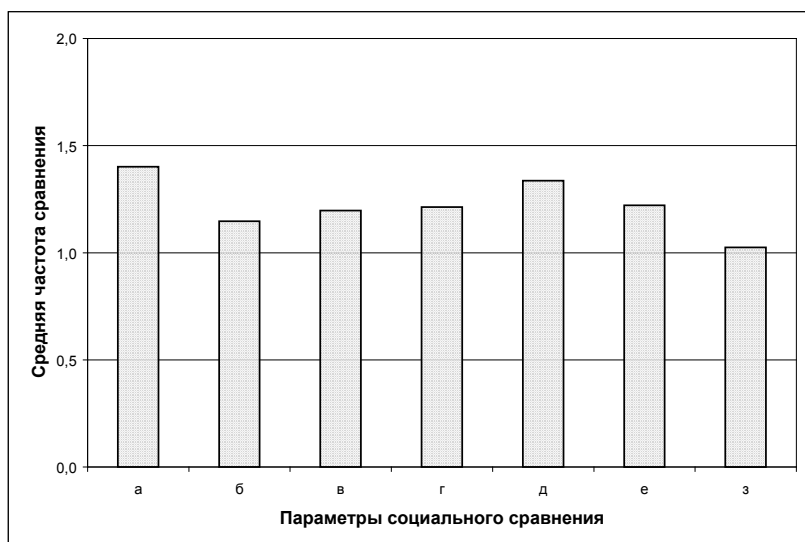


Рис. 26. Средняя частота сравнения младшими школьниками себя с братьями и сестрами по 7 параметрам

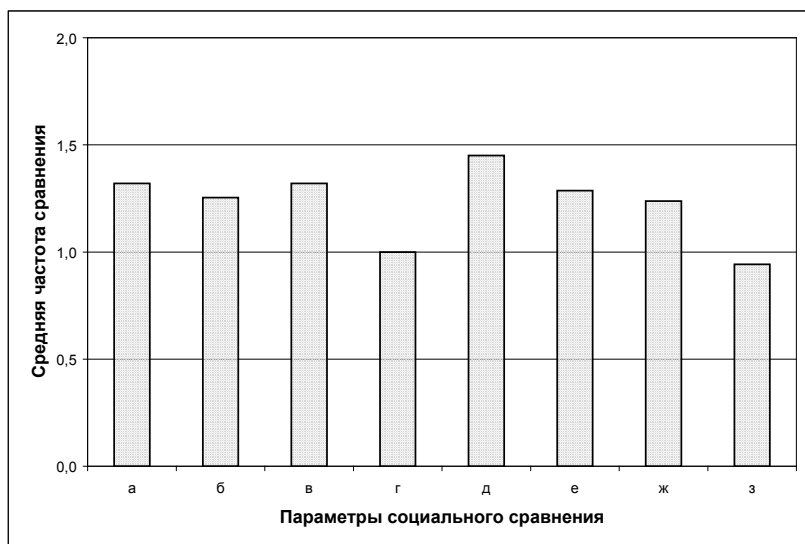


Рис. 27. Средняя частота сравнения младшими школьниками себя с популярными взрослыми по 8 параметрам

Теперь рассмотрим особенности параметров осуществления социального сравнения, предпочитаемых младшими подростками. Младшим подросткам также было предложено сравнить себя по 12 параметрам с пятью социальными референтами: друзьями-одноклассниками, друзьями-сверстниками, но не одноклассниками, родителями, братьями и сестрами, знакомыми людьми более старшего возраста.

На рисунке 28 видно, что при сравнении себя с друзьями-одноклассниками младшие подростки относительно реже выбирают в качестве параметра сравнения уровень жизни (материальный достаток) (к), здоровье (з); популярность в плане общения среди сверстников (б), а наиболее часто – интересы (м), характер (г), а также способности (д), отношение к окружающим (л), образ жизни (ж). При сравнении себя с друзьями сверстниками, но не одноклассниками (рисунок 29) младшие подростки относительно реже выбирают в качестве параметра сравнения уровень жизни (к), а наиболее часто характер (г) и интересы (м). При сравнении себя с родителями (рисунок 30), младшие подростки относительно реже выбирают в качестве параметра сравнения уровень жизни (к) и популярность в плане общения среди сверстников (б), а наиболее часто – интересы (м), успехи в учебе (а) и образ жизни (ж). Сравнивая себя с братьями и сестрами (рисунок 31) младшие подростки наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения уровень жизни (к), а наиболее часто интересы (м), отношение к окружающим (л) и образ жизни (ж). При сравнении себя со знакомыми людьми более старшего возраста (рисунок 32) младшие подростки наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения здоровье (з), а наиболее часто – внешность (в), отношение к окружающим (л) и интересы (м).

Таким образом, некоторая общая тенденция заключалась в том, что младшие подростки не одинаково часто сравнивали себя по указанным выше параметрам с пятью различными социальными референтами. Наименее часто младшие подростки сравнивают себя с друзьями-одноклассниками, друзьями-сверстниками, но не одноклассниками, родителями, братьями и сестрами по уровню жизни (к). Наиболее часто младшие подростки сравнивают себя со всеми пятью категориями социальных референтов по интересам (м), а с большинством категорий по отношению к окружающим (л) и образу жизни (ж).

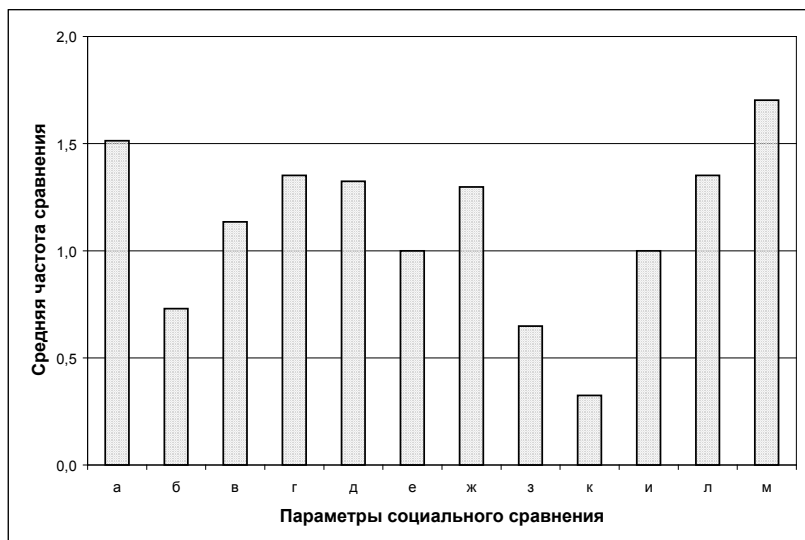


Рис. 28. Средняя частота сравнения младшими подростками себя с друзьями-одноклассниками по 12 параметрам

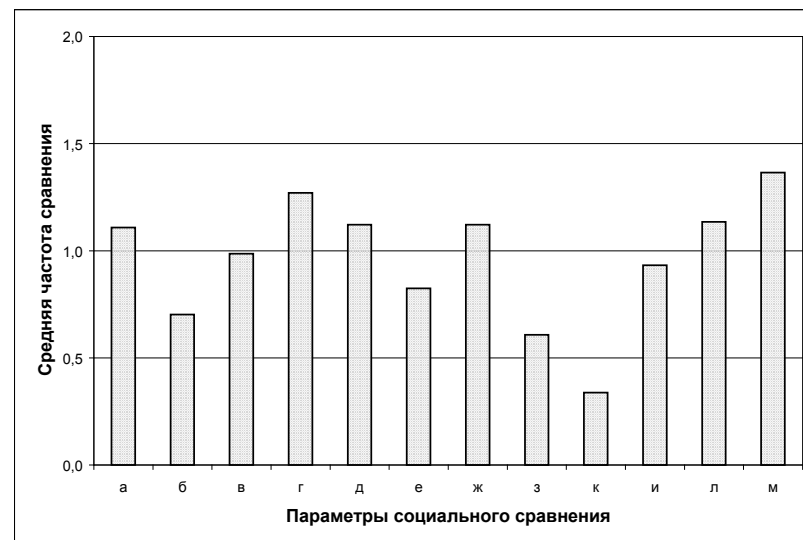


Рис. 30. Средняя частота сравнения младшими подростками себя с родителями по 12 параметрам

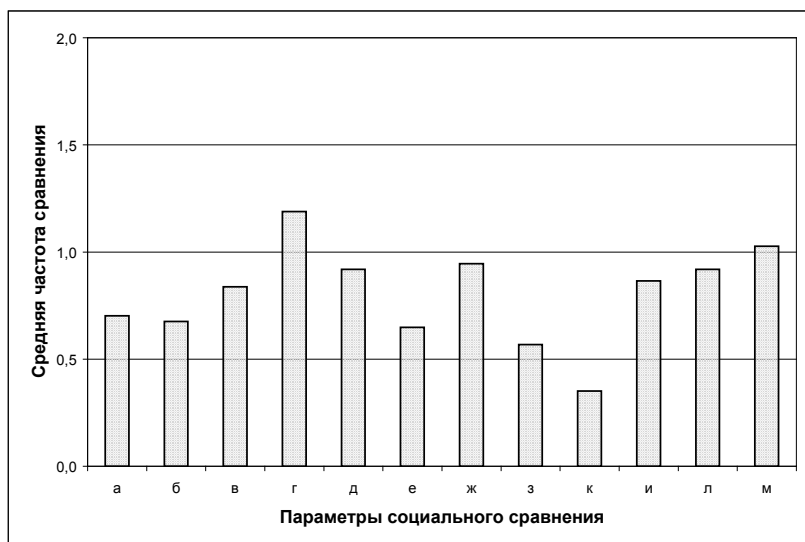


Рис. 29. Средняя частота сравнения младшими подростками себя с друзьями-сверстниками, но не одноклассниками по 12 параметрам

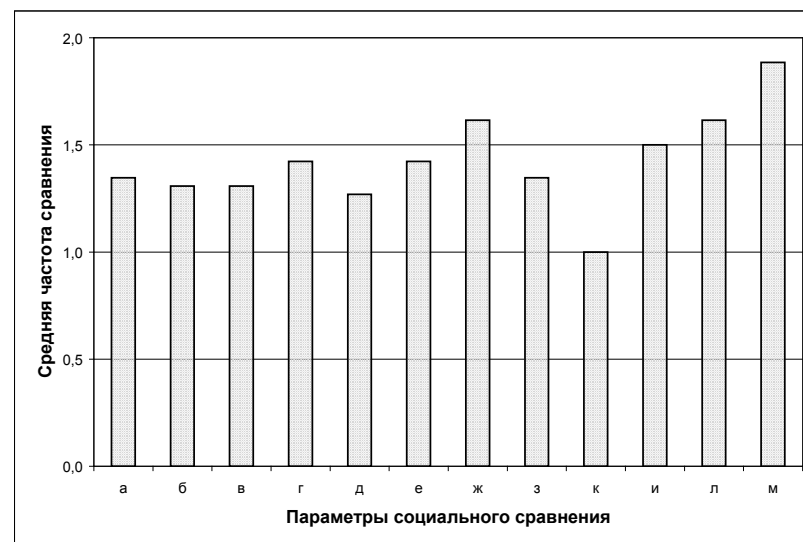


Рис. 31. Средняя частота сравнения младшими подростками себя с братьями и сестрами по 12 параметрам

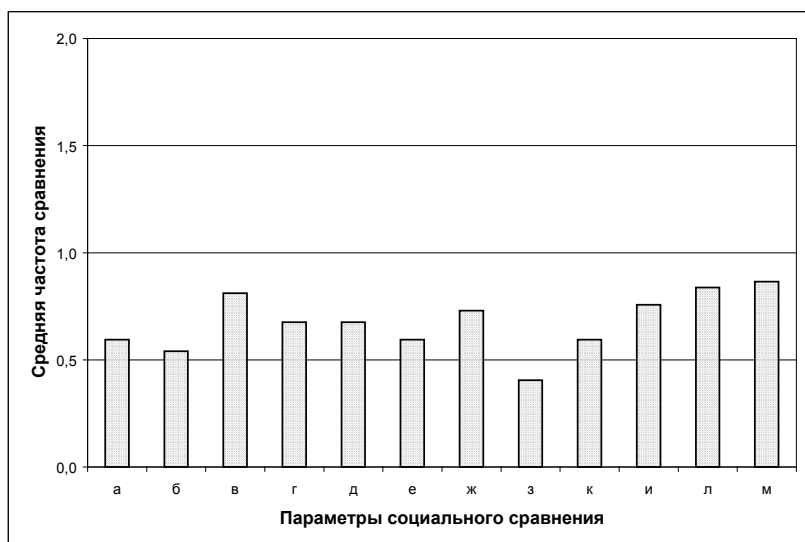


Рис. 32. Средняя частота сравнения младшими подростками себя со знакомыми людьми более старшего возраста по 12 параметрам

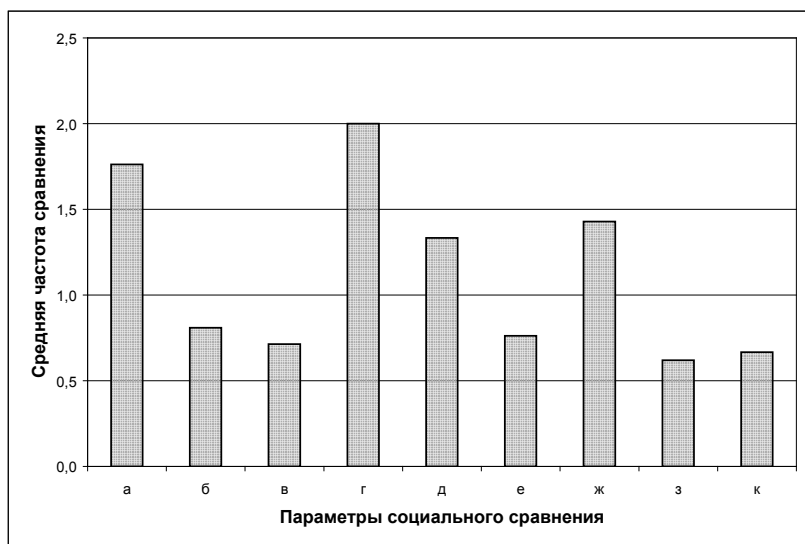


Рис. 33. Средняя частота сравнения старшими подростками себя с друзьями-одноклассниками по 9 параметрам

Ниже представлены результаты анализа особенностей параметров осуществления социального сравнения, предпочитаемых старшими подростками.

В рамках данного исследования подросткам было предложено сравнить себя по 9 параметрам с пятью социальными референтами: друзьями-одноклассниками, друзьями-сверстниками, но не одноклассниками, родителями, братьями и сестрами, знакомыми людьми более старшего возраста.

При сравнении себя с друзьями-одноклассниками (рисунок 33) подростки наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения здоровье (з); уровень жизни (материальный достаток) (к), внешность (в), популярность в плане общения среди сверстников (б), спортивные успехи (е), а наиболее часто – характер (г), учебные успехи (а), образ и стиль жизни (ж), а также способности (д). При сравнении себя с друзьями сверстниками, но не одноклассниками (рисунок 34) подростки наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения популярность в плане общения среди сверстников (б), а наиболее часто – характер (г), способности (д), а также образ и стиль жизни (ж). При сравнении себя с родителями (рисунок 35) подростки наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения уровень жизни (к) и популярность в плане общения среди сверстников (б), а наиболее часто – характер (г), способности (д), а также образ и стиль жизни (ж). При сравнении себя с братьями и сестрами (рисунок 36) старшие подростки наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения уровень жизни (к) и здоровье (з), а наиболее часто характер (г), учебные успехи (а), образ и стиль жизни (ж), внешность (в) и способности (д). При сравнении себя со знакомыми людьми более старшего возраста (рисунок 37) старшие подростки наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения здоровье (з), уровень жизни (к) и популярность в плане общения среди сверстников (б), а наиболее часто – характер (г), образ и стиль жизни (ж), способности (д).

Таким образом, по результатам проведенного анализа была выделена некоторая общая тенденция. Она заключалась в том, что старшие подростки не одинаково часто сравнивали себя по указанным выше параметрам с пятью различными социальными референтами. Наименее часто старшие подростки сравнивают себя с друзьями-одноклассниками, друзьями-сверстниками, но не одноклассниками, братьями и сестрами и знакомыми людьми более



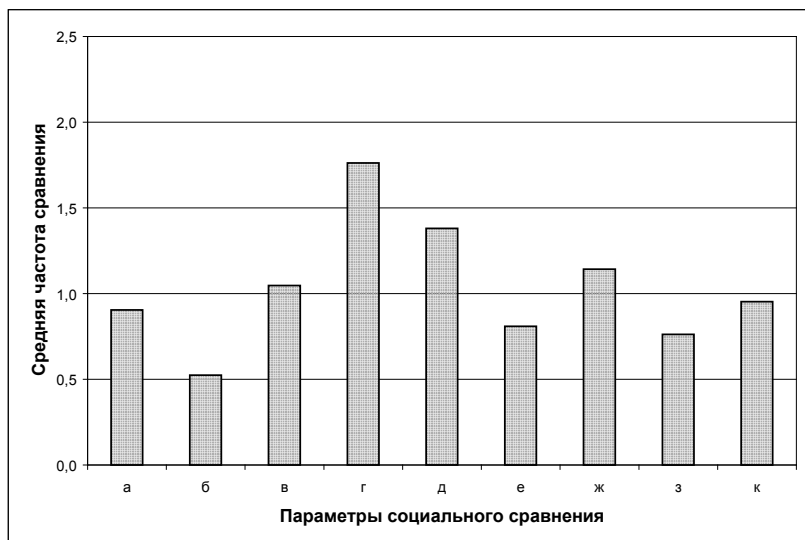


Рис. 34. Средняя частота сравнения старшими подростками себя с друзьями-сверстниками, но не одноклассниками по 9 параметрам

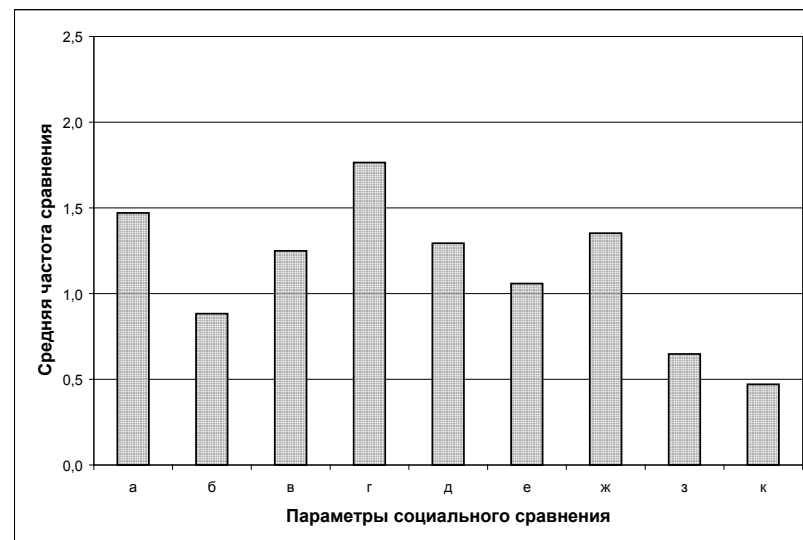


Рис. 36. Средняя частота сравнения старшими подростками себя с братьями и сестрами по 9 параметрам

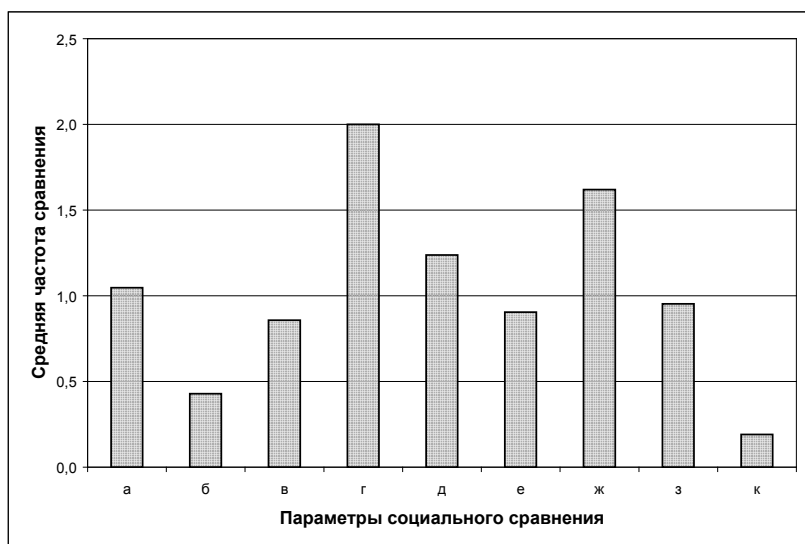


Рис. 35. Средняя частота сравнения старшими подростками себя с родителями по 9 параметрам

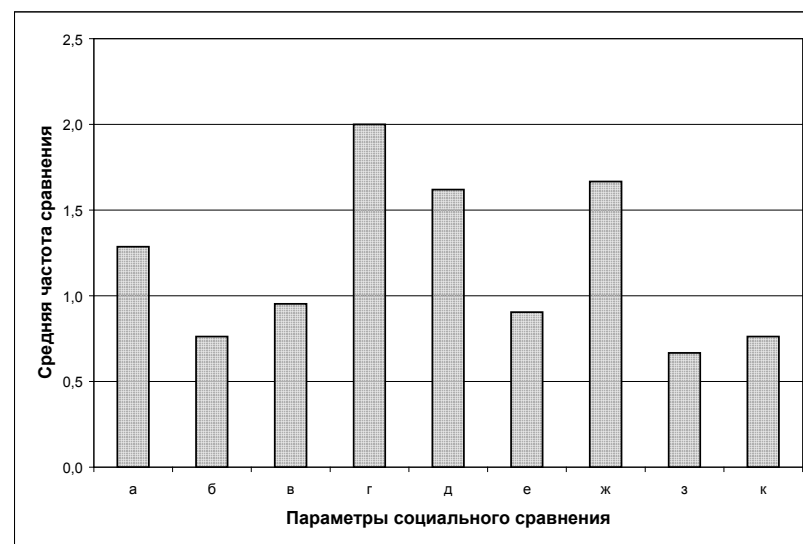


Рис. 37. Средняя частота сравнения старшими подростками себя со знакомыми людьми более старшего возраста по 9 параметрам

старшего возраста по параметру популярности в плане общения среди сверстников (б) и уровню жизни (к). Наиболее часто старшие подростки сравнивают себя с данными категориями социальных референтов по характеру (г), образу и стилю жизни (ж), а также способностям (д).

В опросник для **студентов** вошли следующие социальные референты: (1) друзья-однокурсники; (2) друзья-сверстники, но не однокурсники; (3) родители; (4) братья и сестры; (5) знакомые люди более старшего возраста. Представленные ниже рисунки дают представление о полученных результатах.

При сравнении себя с друзьями-однокурсниками (рисунок 38), студенты наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения спортивные успехи (е) и здоровье (з), а наиболее часто – взгляды и убеждения (и), отношение к окружающим (л) и учебные успехи (а).

При сравнении себя с друзьями сверстниками, которые не являются однокурсниками (рисунок 39), студенты наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения спортивные успехи (е), здоровье (з) и уровень жизни (к), а наиболее часто – взгляды и убеждения (и), а также отношение к окружающим (л).

При сравнении себя с родителями (рисунок 40) студенты наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения спортивные успехи (е), а наиболее часто – характер (г), взгляды и убеждения (и), а также отношение к окружающим (л).

При сравнении себя с братьями и сестрами (рисунок 41) студенты наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения спортивные успехи (е), а наиболее часто – характер (г), взгляды и убеждения (и).

При сравнении себя со знакомыми людьми более старшего возраста (рисунок 42) студенты наименее часто выбирают в качестве параметра сравнения спортивные успехи (е), а наиболее часто – характер (г), взгляды и убеждения (и), а также отношение к окружающим (л).

Итак, по результатам проведенного анализа была выделена некоторая общая тенденция. Она заключалась в том, что студенты неодинаково часто сравнивали себя по указанным выше параметрам с пятью различными социальными референтами. Наименее часто студенты сравнивали себя с большинством представленных в опроснике социальных референтов по та-

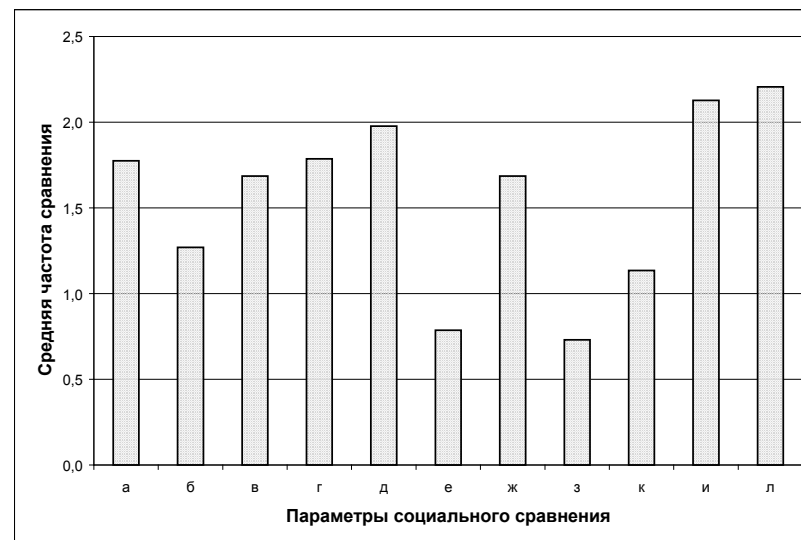


Рис. 38. Средняя частота сравнения студентами себя с друзьями-однокурсниками по 11 параметрам

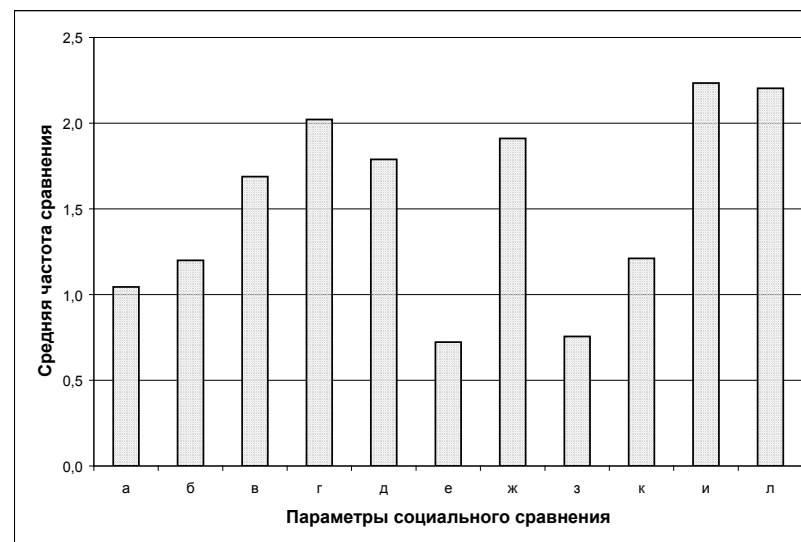


Рис. 39. Средняя частота сравнения студентами себя с друзьями-сверстниками, которые не являются однокурсниками, по 11 параметрам

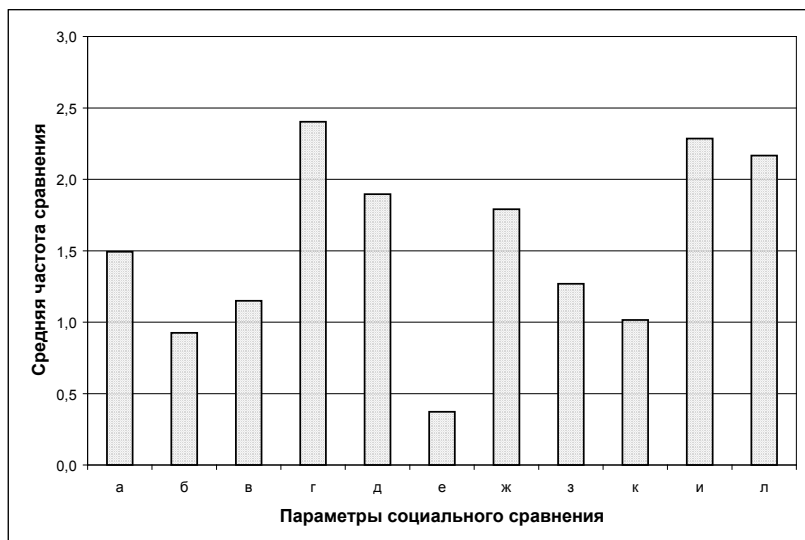


Рис. 40. Средняя частота сравнения студентами себя с родителями по 11 параметрам

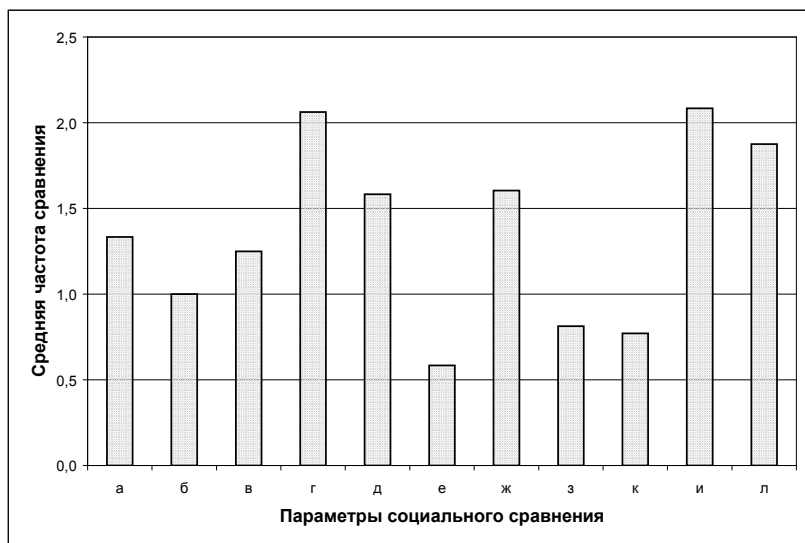


Рис. 41. Средняя частота сравнения студентами себя с братьями и сестрами по 11 параметрам

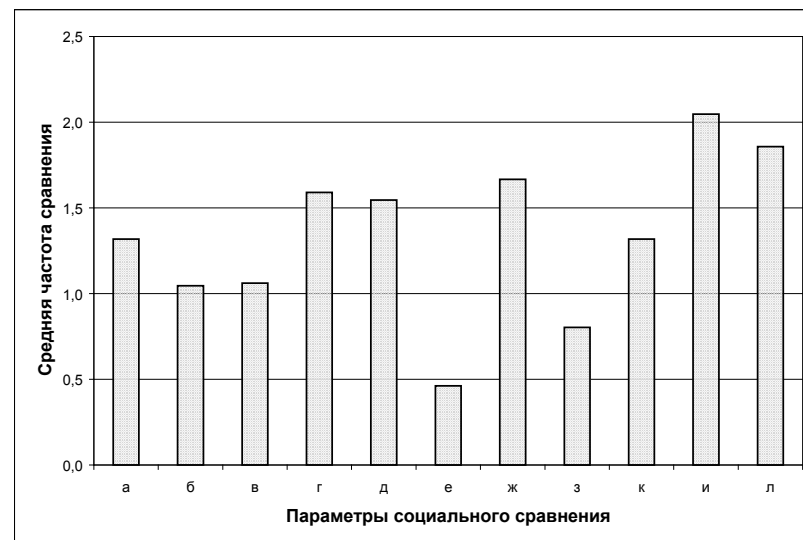


Рис. 42. Средняя частота сравнения студентами себя со знакомыми людьми более старшего возраста по 11 параметрам

ким параметрам, как спортивные успехи (е), а наиболее часто по взглядам и убеждениям (и), отношению к окружающим (л), а также характеру (г).

При сравнении тенденций, выявленных у субъектов разных возрастных групп показаны сходные и различные тенденции. Так, общая для студентов и старших подростков тенденция состояла в том, что в качестве одного из наиболее используемых параметров сравнения выступил характер. Кроме того, как младшие, так и старшие подростки наиболее часто осуществляли социальное сравнение по образу и стилю жизни, а студенты и младшие подростки – по отношению к окружающим. Общей тенденцией явилось также то, что как младшие, так и старшие подростки наименее часто отмечали в качестве параметра сравнения уровень жизни.

Различие в тенденциях состояло в том, что младшие школьники примерно в равной степени часто сравнивали себя по большинству рассматриваемых параметров. Некоторое исключение составили такие параметры, как способности, а также спортивные и учебные успехи, по которым младшие школьники сравнивали

себя несколько чаще, чем по другим параметрам, со всеми пятью категориями социальных референтов. Что касается подростков и студентов, то у них выявились тенденции в предпочтении и нивелировании ряда параметров социального сравнения применительно к отдельным референтам сравнения.

Изучение тенденций сопоставления человеком себя с социальными референтами сравнения предполагает не только анализ их разнообразных характеристик и наиболее часто используемых параметров сравнения с ними, но и обращение к несколько другому ракурсу рассмотрения данной проблематики. Этот ракурс касается проблемы асимметрии в оценке субъективно воспринимаемого человеком сходства между собой и другими людьми. Данная проблематика перекликается с классическими исследованиями в области когнитивной психологии, предпринятыми, в первую очередь, А. Тверским с соавт. при исследовании феномена асимметрии сходства, обнаруженного при сравнении предметных стимулов (обзор этих исследований представлен выше). Особенности проявления феномена асимметрии сходства применительно к социальным референтам сравнения рассмотрены в следующем разделе.

### **Феномен асимметрии сходства применительно к референтам социального сравнения**

Феномен асимметрии сходства, впервые продемонстрированный Тверским с соавт. применительно к сравнению предметных стимулов, проявился и в случае сравнения социальных объектов, в качестве которых выступали сам сравнивающий субъект и более или менее известные ему личности (см., например: Srull, Gaelick, 1983).

Аналогично когнитивной модели процесса субъективного оценивания сходства объектов, в исследованиях по социальному сравнению показано, что в зависимости от того, кто является субъектом, а кто референтом сравнения, меняется величина субъективно оцениваемого сходства между индивидами. Так, например, было показано, что, когда субъектом сравнения является собственное Я, а референтом сравнения другие люди, субъективно оцениваемая степень сходства оказывается ниже, чем в обратном случае (Srull and Gaelick, 1983). Собственное Я индивида, являясь относительно стабильной и постоянно используемой точкой отсчета при интер-

претации социальной информации, создает асимметрию при порождении индивидом суждений относительно величины сходства между ним и другими людьми. Когда человек использует других людей как референтов сравнения, он фокусирует внимание на себе и оценка сходства между собой и другими людьми будет зависеть от того, насколько человек будет способен идентифицировать те собственные черты, которые не совпадают с чертами у других людей. Когда же в качестве референта сравнения будет выступать собственное Я, человек будет обращать внимание на признаки у других людей и оценка сходства будет зависеть от того, насколько много уникальных признаков он сможет идентифицировать в других людях. Было показано, что данная закономерность ярко проявляется в случае сравнения человеком себя с друзьями как по физическим, так и по личностным характеристикам (Holyoak and Gordon, 1983). Таким образом, можно говорить о наличии аналогии в том, что составляет суть процессов сравнения, имеющих место при восприятии физических и социальных объектов.

Было высказано предположение о том, что человек, при субъективном оценивании степени сходства между собой и другими субъектами обычно использует собственное Я в качестве стабильной референтной точки отсчета для интерпретации социальной информации. При этом, согласно одним исследователям, при наличии в собственном Я большого количества разных признаков в каждый конкретный момент в качестве наиболее характерных выступает только один или два. Осознание субъектом наиболее характерных признаков собственного Я определяется ситуативными особенностями, свидетельствующими о том, что он является относительно уникальным по некоторым параметрам (например, чернокожая женщина может осознавать себя прежде всего как женщина в присутствии мужчин, но как чернокожая в присутствии белых женщин) (McGuire, Padawer-Singer, 1976). Согласно другим авторам, в концепции Я имеется постоянное центральное ядро, направляющее поведение и психические процессы субъекта. Более того, утверждается, что Я является стабильной «фиксированной референтной точкой отсчета», используемой для обработки новой информации. Как и Рош, Кипер рассматривает Я в качестве некоторого когнитивного прототипа (Kuiper, 1979), что означает возможность обнаружения асимметрии сходства при субъективной оценке различия между самим собой и другими.

Проверка наличия феномена асимметрии сходства применительно к социальным объектам осуществлена в цикле из трех исследований, использовавших методическую парадигму Тверского (Srull, Gaelick, 1983). В первых двух из этих исследований проверялась гипотеза о том, что собственное Я используется в качестве привычной референтной точки или прототипа, что влечет за собой асимметрию в суждениях о сходстве социальных объектов. В одном из экспериментов испытуемые должны были оценить, насколько они похожи на других людей и насколько другие люди похожи на них; в другом эксперименте – насколько они похожи на конкретных личностей (более или менее известных политических фигур, а также своих маму и папу) и насколько конкретные личности похожи на них. В обоих экспериментах продемонстрирован феномен асимметрии сходства. Кроме того, было выявлено несколько моментов. Во-первых, величина субъективно оцениваемого сходства оказалась существенно большей при сравнении себя с родителями, чем при сравнении себя с известными личностями. Согласно интерпретации авторов исследования, для испытуемых оказалось намного легче идентифицировать в себе не присутствующие у других уникальные признаки при сравнении себя с относительно незнакомыми людьми, чем при сравнении себя с родителями. Во-вторых, в обратной ситуации величина субъективно оцениваемого сходства оказалась существенно большей при сравнении относительно незнакомых людей с собой, чем при сравнении родителей с собой. Это было проинтерпретировано таким образом, что при оценке сходства других людей с собой оказалось легче идентифицировать уникальные признаки родителей, чем относительно незнакомых людей. Показано, что степень близости субъекта с теми индивидами, с которыми он оценивает собственное сходство, является важным фактором, влияющим на степень проявления асимметрии в субъективном оценивании сходства.

Интересными оказались результаты третьего эксперимента, в котором были продемонстрированы индивидуальные особенности в проявлении асимметрии сходства. В качестве личностной переменной выступала такая характеристика, как личностное самосознание, отражающее то, насколько человек склонен осознавать собственные мысли, чувства, установки, мотивы и поведенческие тенденции. Было показано, что у субъектов, обладающих

высоким уровнем самосознания, асимметрия сходства проявилась значительно более явно по сравнению с теми, кто характеризовался низким уровнем самосознания (у этой категории людей данный феномен не проявился вообще).

Кроме того, при исследовании ряда социальных прототипных категорий, с точки зрения их использования в качестве привычных референтных точек отсчета, изучалось наличие асимметрии при сравнении субъектом себя с другим человеком по ряду отдельных заданных параметров: пять параметров представляли собой личностные черты (дружелюбность, стеснительность, трудолюбие, лидерские качества, темперамент), а пять – физические качества (рост, вес, цвет волос, физическая сила и ловкость) (Holyoak, Gordon, 1983). При сравнении человеком себя с другим по всем параметрам был продемонстрирован статистически подтвержденный феномен асимметрии сходства. Однако иная картина была получена в том случае, когда предлагалось сравнить себя с некоторыми так называемыми стереотипными категориями людей: член кооператива, вегетарианец, слушатель подготовительных курсов при медицинском факультете, член студенческого общежития, студент факультета бизнеса, член женской общины, радикал, крестьянин. Применительно к разным стереотипным категориям были обнаружены разные тенденции, выражающиеся в разной направленности и выраженности феномена асимметрии сходства. В отношении одной группы социальных категорий статистически подтвердилась выделенная ранее тенденция: среднее значение величины сходства собственного Я с членом кооператива, вегетарианцем, слушателем подготовительных курсов при медицинском факультете оказалось меньше, чем среднее значение сходства данных стереотипных категорий с собственным Я. В отношении остальных социальных категорий тенденция оказалась незначимой, а в отношении категории крестьянина даже наблюдалась незначимая обратная тенденция. Таким образом, было показано, что стереотипные социальные категории, хорошо известные сравниваемому субъекту, могут выступать при установлении сходства в качестве не менее главных референтных точек отсчета, что и собственное Я. При этом величина асимметрии уменьшается при увеличении степени знакомости для сравниваемого субъекта тех стереотипных категорий, сходство с которыми он оценивает (Holyoak, Gordon, 1983).

Таким образом, при сравнении как физических, так и социальных объектов были обнаружены аналогичные тенденции, связанные с проявлением феномена асимметрии сходства, объясняемого в рамках предложенной Тверским модели наложения признаков. Применительно к социальным объектам особую значимость, с нашей точки зрения, имеют два фактора, влияющие на степень выраженности данного феномена: степень личной близости субъекта с теми индивидами, с которыми он оценивает собственное сходство, и индивидуальные особенности (уровень личностного самосознания) осуществляющих сравнение субъектов. Для изучения роли первого из указанных факторов мы провели специальное экспериментальное исследование.

### **Исследование феномена асимметрии сходства применительно к коммуникативно значимым социальным референтам**

Цель исследования заключалась в проверке наличия феномена асимметрии сходства применительно к тем случаям, когда человек оценивает субъективное сходство между самим собой и такими индивидами, с которыми он осуществляет повседневное коммуникативное взаимодействие в контексте определенной деятельности и, соответственно, которых он достаточно хорошо знает. В отличие от предыдущих исследований асимметрии сходства применительно к таким социальным субъектам, которыми являлись более или менее известные личности, стереотипные социальные категории и т. д., в нашем исследовании в качестве объектов сравнения были выбраны такие референты, которые взаимодействуют с осуществляющим сравнение субъектом в рамках учебной деятельности: его одноклассники и классный руководитель.

В исследовании приняли участие 118 учащихся начальной школы (средний возраст – 9 лет), которые были разбиты на две группы (соответственно по 58 и 60 человек в каждой группе) с примерно одинаковым соотношением мальчиков и девочек, а также 97 юношей и девушек (средний возраст – 16 лет), также разделенные на две группы (соответственно по 49 и 48 человек в каждой группе) с примерно одинаковым соотношением юношей и девушек. Каждому участнику предлагалось оценить, используя 20-балльную шкалу, степень сходства, которое он видит между собой и четырь-

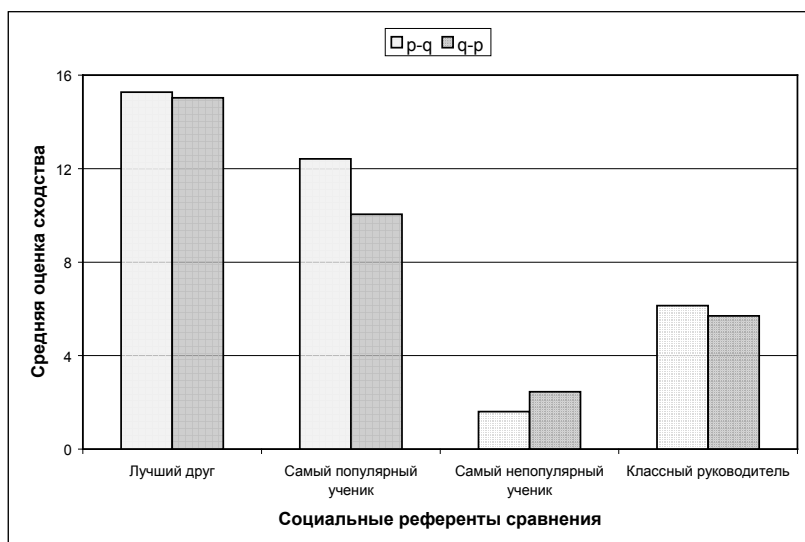
мя разными индивидами: 1) его лучшим другом-одноклассником, 2) самым популярным в его классе учеником, 3) самым непопулярным в его классе учеником, 4) классным руководителем. Первой группе участников необходимо было оценить, насколько он сам похож на того или иного индивида (р-q), второй группе – насколько тот или иной индивид похож на него (q-р).

### **Результаты исследования**

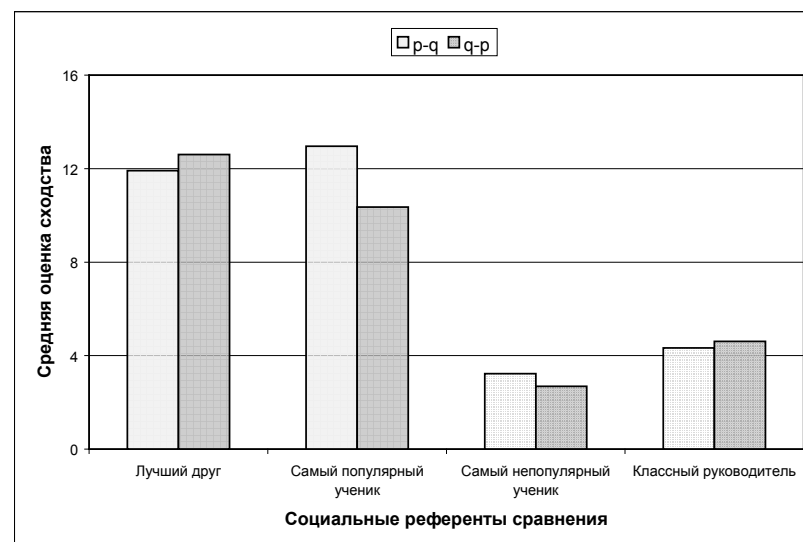
Анализ данных, полученных на двух возрастных группах русскоязычной выборки испытуемых, в целом не обнаружил тенденции к асимметрии в субъективной оценке сходства, определяемого человеком между собой и индивидами, с которыми он осуществляет повседневное общение в контексте учебной деятельности. Не было отмечено значимых различий средних значений субъективного сходства совокупно по четырем вопросам между ситуацией сравнения себя с другими людьми (р-q) и других людей с собой (q-р).

Однако, как показано на рисунках 43 и 44, для отдельных вопросов проявились разные тенденции. Применительно к оценке сходства между собой и лучшим другом-одноклассником, между собой и самым непопулярным в классе учеником, между собой и классным руководителем не выявлены значимые различия между ситуацией определения сходства себя с другим человеком (р-q) и другого человека с собой (q-р) как на выборке младших школьников, так и на юношеской выборке.

Применительно к оценке сходства между собой и самым популярным в классе учеником отмечена неожиданная тенденция, проявившаяся у двух возрастных групп участников. Она заключается в том, что среднее значение субъективного сходства себя с самым популярным в классе учеником оказалось большим по сравнению со средним значением субъективного сходства самого популярного в классе ученика с самим собой. У младших школьников это различие не было значимым, а на юношеской выборке оно оказалось значимым при  $P = 0,046$  (применялся ранговый критерий Манна-Уитни). Данная тенденция является обратной по сравнению с той, которая отмечена другими авторами применительно к ситуациям оценки человеком сходства между собой и другими людьми. Наличие такой статистически подтвержденной тенденции можно объяснить тем, что самый популярный ученик выступает для одноклассников очень важной референтной точкой отсчета.



**Рис. 43.** Зависимость проявления тенденции асимметрии сходства от типа социального референта сравнения на выборке младших школьников («p-q» – оценка сходства себя с другим человеком; «q-p» – оценка сходства другого человека с собой)



**Рис. 44.** Зависимость проявления тенденции асимметрии сходства от типа социального референта сравнения на юношеской выборке («p-q» – оценка сходства себя с другим человеком; «q-p» – оценка сходства другого человека с собой)

Таким образом, в наших исследованиях совершенно особым образом проявился феномен асимметрии сходства применительно к сравнению человеком себя с категориями других людей. Напомним, что рядом авторов показано, что при сравнении человеком себя как с другими людьми вообще, так и с конкретными политическими фигурами и родителями возникает феномен асимметрии сходства (Srull, Gaelick, 1983). Собственное Я индивида, являясь главной точкой отсчета при интерпретации социальной информации, создает асимметрию при порождении индивидом суждений относительно величины сходства между ним и другими людьми. Однако показано также, что собственное Я не всегда является уникальной социальной точкой отсчета и что величина асимметрии уменьшается при увеличении степени знакомости для сравнивающего субъекта тех стереотипных категорий, сходство с которыми он оценивает (Holyoak, Gordon, 1983). Результаты нашего исследования развивают данную точку зрения, демонстрируя особую

роль индивидов, обладающих высоким социометрическим статусом как важнейших референтных точек отсчета для их партнеров по общению.

Изучение референтов социального сравнения является лишь одним из направлений исследований данного феномена. Другое направление представлено работами, посвященными мотивационно-целевым аспектам социального сравнения. Современные представления о мотивах и целях социального сравнения, а также наши собственные исследования в этой области представлены ниже.

## ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВОВ И ЦЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ

Одной из характерных особенностей исследований социального сравнения является тенденция отождествления двух понятий – мотива и цели (см., например: Wood, Taylor, 1991; Helgeson, Mickelson, 1995). Так, социальное сравнение часто характеризуется как «стратегический процесс, осуществляемый для удовлетворения специфических мотивов или целей» (Mussweiler, Ruter, Epstude, 2006, p. 35). Такая ситуация обусловлена, с нашей точки зрения, трудностями в осуществлении четкого концептуального разведения этих двух понятий в зарубежных исследованиях социального сравнения. Более содержательные позиции относительно психологического смысла понятий мотива и цели можно найти в отечественной психологии и, прежде всего, в рамках вариантов теории деятельности, разработанных С. Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1946) и А. Н. Леонтьевым (Леонтьев, 1975).

Согласно Рубинштейну, результат определенного действия составляет его цель. «Всякое действие, направляясь на определенную цель, исходит из тех или иных побуждений. Более или менее адекватно осознанное побуждение выступает как мотив. Как мотив действия, побуждение осознается прежде всего через соотнесение с его целью» (Рубинштейн, 1946, с. 542). Рубинштейн отмечает, что мотивация действия, исходя из соотношения побуждения с целью, не исчерпывается им и включает видоизменяющее основной мотив отношение индивида к реальным обстоятельствам той конкретной жизненной ситуации, в которой должно быть осуществлено действие. При этом, с точки зрения Рубинштейна, можно говорить о более общих и более частных мотивах и целях

и не проводить жесткого соотнесения между понятиями мотива и цели деятельности и между понятиями действия и цели (как это свойственно концепции Леонтьева). Что касается точки зрения Леонтьева, то в рамках предложенной им структуры деятельности мотив однозначно соотносится с деятельностью, а цель – с составляющими ее действиями. Согласно Леонтьеву, мотив как определенная потребность является непосредственным побудителем деятельности – тем, ради чего она осуществляется. Осознанный мотив деятельности выполняет роль цели и выступает в качестве мотива-цели (Леонтьев, 1977).

Исходя из вышесказанного, нам представляется, что применительно к современным исследованиям социального сравнения можно говорить прежде всего о целях, которые преследует человек, сравнивая себя с другими людьми.

### Представления о мотивах и целях социального сравнения

Анализ исследований, посвященных изучению мотивов или целей, связанных с социальным сравнением, показывает, что в наиболее ранних работах, к которым, несомненно, относится классическая теория Фестингера (Festinger, 1954a), в качестве основного мотива осуществления людьми социального сравнения рассматривалась имеющаяся у них потребность в оценивании собственных мнений и способностей. В процессе развития представлений о социальном сравнении и в результате осуществления многочисленных экспериментальных и эмпирических исследований были выделены и другие мотивы и цели социального сравнения. Согласно современным концепциям социального сравнения, его главными мотивами или целями могут быть: самооценивание (self-evaluation), улучшение представления о себе (self-enhancement), самосовершенствование (self-improvement) (Kruglanski and Mayseless, 1990; Lin, Tsai, 2007; Mussweiler, Ruter, Epstude, 2006; Suls, Martin, and Wheeler, 2002; Taylor, Lobel, 1989; Wood, Taylor, 1991). Человек включается в социальное сравнение для того, чтобы оценивать себя, улучшать представление о себе, проверять и совершенствовать себя (Taylor, Lobel, 1989).

Кроме того, в качестве дополнительных мотивов некоторые авторы выделяют общественные связи (common bond), альтруизм (altruism), саморазрушение, т. е. подтверждение ожидания того,



что собственная ситуация будет еще хуже (self-destruction) (Helgeson, Mickelson, 1995).

**Мотив самооценивания.** Вся история развития исследований в области социального сравнения началась с выделения самооценивания в качестве его ведущего мотива или цели. Согласно Фестингеру (Festinger, 1954a), люди испытывают потребность в оценивании собственных способностей и мнений. Точное представление о себе необходимо для оптимального функционирования человека. При отсутствии в объективной реальности некоторого средства для измерения собственных характеристик люди обращаются к сравнению себя с другими людьми. Согласно Фестингеру, при удовлетворении потребности в точном самооценивании самым информативным референтом сравнения является для сравнивающего субъекта тот человек, который наиболее похож на него.

**Мотив самосовершенствования** (self-improvement). Другим важнейшим мотивом осуществления социального сравнения является собственное самосовершенствование. В ситуациях, когда социальное сравнение используется как средство самосовершенствования, в качестве референтов сравнения выбираются такие, которые несут информацию о том, что такое наилучший показатель по определенному параметру, а также создают у сравнивающего субъекта мотивацию к улучшению своих показателей. Такое сравнение с теми, кто лучше, позволяет человеку научиться у тех, кто превосходит его в определенной способности, а также вдохновиться их примером (Wood, Taylor, 1991). Подобное восходящее сравнение Фестингер называл «однонаправленным стремлением вверх» («unidirectional drive upward») (Festinger, 1954a). Наиболее склонны осуществлять такое восходящее сравнение те люди, которые имеют высокую мотивацию достижения цели (Wheeler, 1966) и которые обладают ярко выраженным стремлением к соперничеству (Gastorf, Suls, Sanders, 1980).

Исследования, направленные на анализ социального сравнения именно как средства удовлетворения потребности в самосовершенствовании, немногочисленны. Среди них стоит отметить те, в которых используются приближенные к реальным жизненным ситуациям методические процедуры. Роль восходящего сравнения в удовлетворении потребности в самосовершенствовании показана в исследовании, в котором испытуемые, находясь в присутст-

вии кого-то, кто выполнял задание несколько лучше них, также демонстрировали улучшение показателей своей деятельности (Seta, 1982).

**Мотив улучшения представления о себе** (повышение самооценки) (self-enhancement). Выделение в качестве мотива социального сравнения улучшение представления о себе было реализовано практически одновременно с выделением мотива самооценивания. Эти два мотива уже в самых первых исследованиях социального сравнения рассматриваются как основные движущие силы социального сравнения (Thornton and Arrowood, 1966).

Одной из основных теоретических концепций, используемых для объяснения роли социального сравнения как средства улучшения представления о себе, является описанная выше теория нисходящего сравнения (Wills, 1981, 1991). Согласно этой теории, люди, переживая несчастье или неприятности и, соответственно, стремясь повысить субъективное представление о собственном положении и представить себя в лучшем свете, сравнивают себя с кем-то, кто находится в худшей позиции. При отсутствии социального референта, имеющего худшие по сравнению со сравнивающим субъектом показатели, последний, находясь в тревожной или неприятной ситуации, может найти утешение, сравнивая себя с теми людьми, которые находятся в сходных условиях, т. е. осуществлять так называемое латеральное сравнение.

В исследованиях процессов социального сравнения показано, что сравнение себя с человеком, который имеет худшие показатели по какому-то параметру, является эффективным средством удовлетворения потребности в улучшении представления о себе.

Одно из важных положений, касающихся социального сравнения как средства поддержания положительного представления о себе, заключается в том, что сравнение себя с другими по таким параметрам, которые являются релевантными личности сравнивающего субъекта, т. е. важными для его собственного Я, оказывает большее поддерживающее воздействие на его представление о себе, чем сравнение по нерелевантным для личности параметрам (Wood, Taylor, 1991).

Важным моментом является идея о том, что удовлетворение человеком какой-либо из приведенных выше потребностей не связано со сравнением себя с определенной категорией социальных референтов (Wood, 1989). Так, например, потребность в самооце-

нивании не осуществляется только через сравнение себя с похожими людьми. Люди, пытающиеся оценить свои способности в новой области, могут в ряде случаев сравнивать себя с теми людьми, которые очень сильно от них отличаются (например, с экспертами). Аналогичным образом потребность в самосовершенствовании удовлетворяется не только через сравнение себя с индивидом, обладающим лучшими показателями. Человек самосовершенствуется и в тех случаях, когда сравнивает себя с кем-то, кто хуже него, и тем самым понимает, как не надо поступать (Helgeson, Mickelson, 1995).

Выявление совокупности мотивов социального сравнения осуществлено в исследовании, опирающемся на функциональный анализ, который традиционно используется для понимания мотивационной основы аттитюдов (Helgeson, Mickelson, 1995). В этом исследовании в качестве одного из методов использовалось полуструктурированное интервью и качественные процедуры обработки вербальных данных, а идентификация мотивов социального сравнения основана на анализе ответов респондентов на вопросы, касающиеся причин осуществления ими самими и другими людьми социального сравнения. В ситуации, когда респондентов просили представить себе, почему они сами или кто-либо другой стали бы осуществлять в угрожающих ситуациях (болезнь раком, сердечное заболевание и провал на экзамене) восходящее сравнение (сравнение с кем-то, находящимся в лучшей ситуации), нисходящее сравнение (сравнение с кем-то, находящимся в худшей ситуации) и латеральное сравнение (сравнение с кем-то, находящимся в аналогичной ситуации), были получены 7 категорий вербальных ответов, соответственно отражающих 7 мотивов социального сравнения. К известным до этого мотивам самооценки, самосовершенствования и улучшения представления о себе по результату данного исследования добавились еще четыре: саморазрушение, альтруизм, общественные связи и предсказуемость. При этом наиболее значимым моментом явилась идентификация такого нового мотива социального сравнения, как поддержание общественных связей (этот мотив оказался вторым по упоминанию респондентами наряду с мотивом самосовершенствования).

В исследовании, одна из задач которого заключалась в анализе того, как соотносятся эти разнообразные мотивы с направленностью социального сравнения, было показано, что применительно

к социальному сравнению себя с другими людьми удовлетворение потребности в самооценке происходит при осуществлении латерального сравнения, альтруистическая потребность и потребность улучшения представления о себе удовлетворяются при осуществлении нисходящего сравнения, потребности в самосовершенствовании, саморазрушении и поддержании общественных связей – при восходящем сравнении (Lin, Tsai, 2007). Что касается социального сравнения во времени, то было показано, что при сравнении себя в настоящем и прошлом индивиды осуществляют латеральное сравнение и не осуществляют восходящего сравнения при наличии мотива улучшения представления о себе; мотив саморазрушения вызывает восходящее сравнение. При сравнении себя в настоящем и в будущем люди осуществляют восходящее сравнение при наличии мотива улучшения представления о себе и не осуществляют его при мотиве саморазрушения (Lin, Tsai, 2007).

**Мотив самовалидации (self-validation).** Применительно к социальному сравнению мнений был выявлен так называемый мотив самовалидации, суть которого состоит в том, что человек стремится «получить доказательства того, что его мнения в действительности правильные и хорошие» (Goethals, Darley, 1977, р. 263). В контексте более широкого подхода к социальному сравнению как своего рода оценочному суждению (Kruglanski, 1980; Kruglanski, Mayselless, 1987) сформулировано представление о наличии еще ряда мотивов, направляющих социальное сравнение. В качестве одного из таких мотивов выделяется аналог мотива самовалидации, который обозначен как **мотив избегания невалидности** или потребность **иметь точное собственное мнение** (Kruglanski, Mayselless, 1987). Этот мотив рассматривается как всеобщая мотивационная база для феноменов социального сравнения. Мотив избегания невалидности собственного мнения может способствовать тому, что человек осуществляет сравнения себя с весьма отличающимися от него людьми.

В качестве другого, связанного с процессами социального сравнения мотива выделяется **мотив формулирования определенных выводов**, который как бы объединяет ряд мотивов, направляющих процессы социального сравнения. С этой точки зрения, потребности в улучшении представления о себе, в самосовершенствовании и достижении положительного самооценки

в определенной мере являются проявлениями потребности в формулировании выводов. Как показано в исследованиях, ярко выраженная потребность в формулировании выводов часто приводит к тому, что человек начинает сравнивать себя с очень похожими на него людьми (Kruglyansky, Maysseless, 1987).

В качестве третьего мотива выделяется **потребность в когнитивной структуре**, т. е. потребность в обладании определенным знанием по конкретному вопросу. Сильная потребность такого рода порождает предпочтительное сравнение с очень похожими людьми (Kruglyansky, Maysseless, 1987).

В исследовании, использовавшем вариант структурированного интервью и обеспечивающем достаточно высокую степень приближения к реальным жизненным ситуациям (игра в бридж), изучались еще два мотива социального сравнения (Nosanchuk, Erickson, 1985). В контексте интервью предлагался опросник, содержащий сценарии, представлявшие собой письменные описания такой ситуации игры в бридж, в которой у игрока должен был возникнуть какой-то определенный мотив осуществления социального сравнения. В данном исследовании наряду с известным мотивом улучшения представления о себе изучались два редко рассматриваемые другими исследователями мотива социального сравнения – **защита собственного Я и поиск информации**.

Примером реализации системной методологии изучения социального сравнения и его целей служит проведенный нами цикл эмпирических исследований, в котором были использованы как количественные, так и качественные процедуры получения информации, касающейся целей социального сравнения. Идея заключалась в реализации так называемой методической триангуляции, выражающейся в сочетании двух принципиально разных инструментов при изучении одного и того же феномена.

В первом исследовании использовался метод анализа свободных вербализаций, содержащих характеристики целей социального сравнения.

Во втором исследовании для более детального и статистически обоснованного изучения тенденций, касающихся частоты встречаемости данных категорий целей, использовался специально разработанный опросник. Исходным материалом для составления опросника послужили категории целей социального сравнения, выделенные с помощью анализа вербализаций.

## **Исследование возрастных особенностей в выборе целей социального сравнения**

Задачей первого исследования являлось получение максимально разнообразной качественной информации о целях, которые преследуют субъекты разного возраста при сравнении себя с другими людьми.

В исследовании приняли участие 124 ученика 3–4-х классов начальной школы (70 девочек и 54 мальчика; средний возраст – 10 лет), 96 учеников 8–9-х классов средней школы (52 девочки и 44 мальчика; средний возраст – 15 лет) и 128 студентов (65 девушек и 63 юноша; средний возраст – 22 года) г. Москвы.

### **Процедура и метод исследования**

Участникам предлагалось продолжить в развернутой письменной форме незаконченное предложение «Я сравниваю себя с другими людьми для того, чтобы...» В результате анализа свободных вербализаций, реализованного двумя экспертами, было выделено 363 вербальные единицы, характеризующие цели социального сравнения. Вербальные единицы были распределены на категории, часть которых была обнаружена у представителей всех возрастных групп, а часть – только у некоторых (например, только у младших школьников или старшеклассников). Было выделено 13 категорий целей социального сравнения.

**Категория 1. Поддержание социальных отношений и связей** (налаживание общения) («Мне хочется найти с ними общий язык», «Так я становлюсь ближе к друзьям»).

**Категория 2. Поддержание собственного Я:** повышение самооценки, уверенности в себе и эмоциональной стабильности («Хочу доказать, что я тоже что-то умею», «Это дает мне уверенность»).

**Категория 3. Положительная самопрезентация перед другими людьми** («Показать маме, что могло быть и хуже»).

**Категория 4. Научение:** овладение знаниями и опытом, в частности, способами решения проблемных ситуаций («Учиться на чужих ошибках и достижениях», «Выработать наилучшую модель поведения», «Так легче выходить из ситуации»).

**Категория 5. Самопознание и самооценивание** («Я хочу узнать свой характер», «Хочу найти объяснение своим поступкам»).

**Категория 6. Самосовершенствование** («Хочу себя усовершенствовать», «Я пытаюсь быть лучше», «Я хочу быть красивой, умной»).

**Категория 7. Достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми** («Я хочу быть на них похожей», «Стать таким же»).

**Категория 8. Познание других людей** («Хочу понять, какие они по характеру, узнать их»).

**Категория 9. Субъективное позиционирование себя среди других людей**, т. е. оценка степени сходства с другими людьми или своих и чужих преимуществ («Хочу понять, кто лучше, а кто хуже, понять, похож я на них или нет»).

**Категория 10. Без определенной цели** («Просто так»).

Категории целей, выявленные только у подростков и студентов:

**Категория 11. Повышение мотивации к деятельности и целеполагания** («Понять, что мне делать в жизни», «Понять, к чему мне надо стремиться»).

**Категория 12. Самореализация** («Добиться успехов в жизни», «Реализовать свой потенциал»).

**Категория 13. Стремление иметь индивидуальность, быть непохожим на других** («Быть непохожими на них», «Не быть такими, как они»).

#### Результаты исследования

Применительно к трем возрастным группам учащихся проводился сравнительный количественный анализ частоты встречаемости выделенных категорий целей, результаты которого отражены на рисунке 45.

Как видно из рисунка, у младших школьников существенно преобладающими по частоте упоминания оказались такие категории целей социального сравнения, как **достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми** (около 37% случаев), **самосовершенствование** (около 20% случаев), **субъективное позиционирование себя среди других людей** (около 15% случаев). Относительно реже в качестве целей сравнения отмечались самопознание и самооценивание (около 7% случаев) и познание других людей (около 6% случаев). Все остальные выделенные цели отмечались существенно редко. Вообще не упоминались такие цели социального сравнения, как повышение мотивации к деятельности и целеполагание, самореализация, а также стремление иметь индивидуальность.

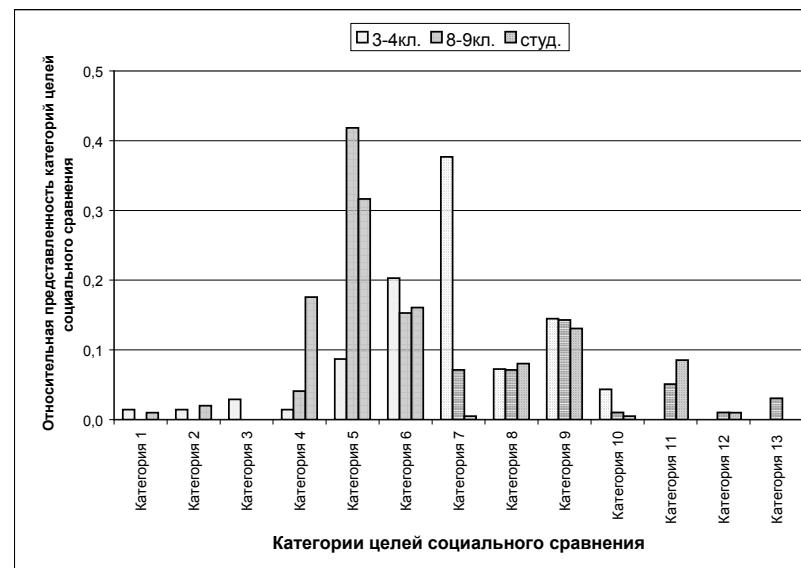


Рис. 45. Частота встречаемости целей социального сравнения (согласно процедуре свободных вербализаций)

У подростков преобладающими по частоте упоминания оказались такие категории целей социального сравнения, как **самопознание и самооценивание** (около 42% случаев), **самосовершенствование и субъективное позиционирование себя среди других людей** (около 15% случаев). Относительно реже в качестве целей сравнения отмечались достижение социальной идентичности и стремление иметь сходство с другими людьми, познание других людей (около 7% случаев), а также повышение мотивации к деятельности и целеполагание (около 6% случаев). Все остальные выделенные цели отмечались в единичных случаях или вообще не упоминались, как, например, поддержание социальных отношений и связей, поддержание собственного Я и положительная самопрезентация перед другими людьми.

У студентов наиболее преобладающими по частоте упоминания оказались такие категории целей социального сравнения, как **самопознание и самооценивание** (около 32% случаев), **научение** (около 17% случаев), **самосовершенствование** (около 16% случаев) и **субъективное позиционирование себя среди других**

людей (около 15% случаев). Относительно реже в качестве целей сравнения отмечались повышение мотивации к деятельности и целеполагание (около 7% случаев), а также познание других людей (около 6% случаев). Студентами вообще не упоминались такие цели социального сравнения, как положительная самопрезентация перед другими людьми и стремление иметь индивидуальность.

Представляет интерес соотнесение данных результатов с представлениями об основных мотивах социального сравнения, разработанными в зарубежных исследованиях социального сравнения. Как известно, первоначально Л. Фестингер выделял в качестве основного направляющего мотива социального сравнения получение человеком информации о самом себе и, прежде всего, о собственных точках зрения и способностях (Festinger, 1954), т. е. фактически мотив самопознания. В последующих исследованиях в этой области под этим мотивом стали понимать оценку любого аспекта собственной личности, эмоциональных состояний и деятельности. Кроме того, в качестве основных мотивов или целей социального сравнения многими исследователями были выделены самосовершенствование и улучшение представления о себе (повышение самооценки). Только отдельными авторами были отмечены такие цели социального сравнения, как саморазрушение, альтруизм, поддержание социальных отношений (общественных связей) с другими людьми, обеспечение предсказуемости, самовалидизация (подтверждение правильности собственных мнений и точек зрения), потребность в когнитивной структуре или поиск информации, защита собственного Я.

Таким образом, обнаруженные в нашем исследовании категории целей социального сравнения частично совпали с теми, которые были выделены другими исследователями. Согласно нашим результатам, самопознание и самооценка также часто упоминаются подростками и студентами в качестве целей социального сравнения. Как в и других исследованиях, в качестве достаточно часто упоминаемых учащимися целей оказалась оценка степени собственного сходства с другими людьми или преимуществ, имеющих у себя и других, которую также в определенной степени можно отнести к самопознанию.

Отличительная особенность полученных нами результатов выразилась в том, что в качестве одной из часто упоминаемых младшими школьниками целей социального сравнения было вы-

делено стремление иметь сходство с другими людьми, широко не отмечаемое зарубежными исследователями. Кроме того, в нашем исследовании было выявлено наличие у детей цели познания других людей, также не выделяемой в других работах. Наряду с этим выделенный в зарубежных исследованиях мотив поддержания собственного Я, отмечался учащимися очень редко.

### **Разработка методического инструмента для исследования целей социального сравнения**

Цель второго исследования заключалась в более строгом количественном анализе частоты встречаемости всех выделенных в первом исследовании категорий целей социального сравнения. Для этого был разработан опросник, содержащий утверждения о сравнении себя с другими людьми. Данные утверждения явились именно теми высказываниями, которые были получены от участников трех возрастных групп на первом этапе исследования.

Опросник содержал 58 утверждений, отражавших 13 категорий целей социального сравнения. По поводу каждого из этих утверждений респонденты должны были указать степень собственного согласия с ними, используя 5-балльную шкалу (0 – точно не согласен; 1 – скорее не согласен; 2 – 50 на 50; 3 – скорее согласен; 4 – точно согласен). Например, нужно выразить степень согласия с утверждением «Я сравниваю себя с другими людьми для того, чтобы улучшить свое представление о себе» и т. д.

Таким образом, с помощью данного опросника можно было получить от участников исследования ответы относительно того, насколько каждый из них склонен осуществлять сравнение себя с другими людьми с той или иной конкретной целью. В этом заключался главный смысл использования опросника в отличие от процедуры свободных вербализаций, которая позволяла выявить только те цели социального сравнения, которые были наиболее явно представлены в сознании субъектов и, соответственно, вербализованы.

Надежность данного опросника была апробирована в исследовании, проведенном с участием 169 студентов (102 девушки и 67 юношей, средний возраст – 22 года). Оценка внутренней согласованности пунктов, входящих в каждую из 13 категорий целей, осуществлялась с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха (ис-

пользовался пакет программ SPSS: reliability). С помощью этого коэффициента подсчитывались парные корреляции между пунктами, входящими в каждую категорию, а также анализировался вклад каждого пункта в значение категории, ее дисперсию и надежность.

Как известно, в теории построения тестов существуют разные точки зрения на требования к взаимной коррелированности отдельных пунктов шкалы или категории (Головаха и др., 1998). Согласно одной точке зрения, следует ориентироваться на высокоррелированные признаки. Согласно другой точке зрения, высокие корреляции между отдельными пунктами интегративной шкалы означают то, что все высокоррелированные вопросы взаимозаменяемы. При проверке надежности теста мы исходили из того, что входящие в каждую из 13 категорий пункты не обязательно должны очень высоко взаимно коррелировать, но тем не менее давать достаточно высокую общую внутреннюю согласованность в целом по каждой из категорий. В соответствии с широко принятой точкой зрения, мы считали входящие в ту или иную категорию пункты хорошо согласующимися, если значение  $\alpha$  Кронбаха было около 0,7 (Coolican, 1999).

Внутренняя согласованность пунктов по 10 категориям оказалась достаточно высокой, т. е. показатель  $\alpha$  Кронбаха был равен или превышал 0,7. Для 3 категорий значения показателя внутренней согласованности входящих в них пунктов были ниже общепринятого уровня надежности, равного 0,7. В связи с этим был проведен дополнительный статистический анализ, позволивший сравнить значения показателя  $\alpha$  Кронбаха для каждой категории со значениями этого же показателя после удаления определенного пункта из той или иной категории и таким образом оценить влияние этого пункта на ее общую надежность. Удаление по одному пункту из категорий № 5 и № 7 привело к увеличению показателя  $\alpha$  Кронбаха до 0,6. Соответственно, удаленные пункты рассматривались как неадекватные тем категориям, в которые они изначально были отнесены. Таким образом, удалось обеспечить достаточно хорошую внутреннюю согласованность пунктов для большинства категорий (см. таблицу 1). Исключение составили три категории, для которых показатель  $\alpha$  Кронбаха остался равным 0,6 что свидетельствует о необходимости проведения дополнительного анализа входящих в них пунктов.

**Таблица 1**  
РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ ВНУТРЕННЕЙ СОГЛАСОВАННОСТИ ПУНКТОВ,  
ВХОДЯЩИХ В КАЖДУЮ ИЗ 13 КАТЕГОРИЙ ЦЕЛЕЙ

Категории целей социального сравнения	Показатель $\alpha$ Кронбаха
1. Поддержание социальных отношений и связей	0,7
2. Поддержание собственного Я	0,7
3. Положительная самопрезентация перед другими людьми	0,7
4. Научение	0,7
5. Самопознание и самооценивание	0,6
6. Самосовершенствование	0,8
7. Достижение социальной идентичности	0,6
8. Познание других людей	0,6
9. Субъективное позиционирование себя среди других людей	0,7
10. Без определенной цели	0,8
11. Повышение мотивации к деятельности и целеполагание	0,8
12. Самореализация	0,8
13. Стремление иметь индивидуальность	0,8

Таким образом, после проведенного статистического анализа из первоначально созданного опросника были исключены 2 пункта. В его окончательном варианте не содержатся такие пункты, которые существенно не соответствуют той или иной категории и, соответственно, значимо отрицательно влияют на статистические показатели внутренней согласованности. Достаточно высокие показатели  $\alpha$  Кронбаха по большинству категорий позволяют считать, что созданный инструмент обладает достаточно высоким уровнем надежности, а также что категории, выделенные нами на первом этапе исследования при анализе свободных вербализаций, являются адекватными.

При анализе данных, полученных с помощью разработанного опросника, были обнаружены закономерности, позволившие уточнить результаты предыдущего исследования целей социального сравнения, в котором применялась процедура свободных вербализаций.

Как показано на рисунке 46, юноши и девушки, согласно их субъективным оценкам, не склонны осуществлять социальное сравнение без особой цели, а также сравнивать себя с другими людьми для того, чтобы создать у них положительное представление о себе (т. е. выразить сходство и различие между собой и другими людьми во внешнеязыковой форме). Это полностью соответствует результатам первого исследования, в котором студенты в своих письменных вербализациях вообще не упоминали о положительной самопрезентации как цели социального сравнения и только в единичных случаях отмечали, что сравнивают себя с другими людьми просто так.

Согласно субъективным оценкам участников второго исследования, они больше всего склонны осуществлять социальное сравнение с такими целями, как познание других людей, научение, самопознание, самосовершенствование, повышение мотивации к деятельности и самореализация. Относительно большинства этих целей аналогичные тенденции были отмечены и в первом исследовании. Исключение составляют такие цели, как познание

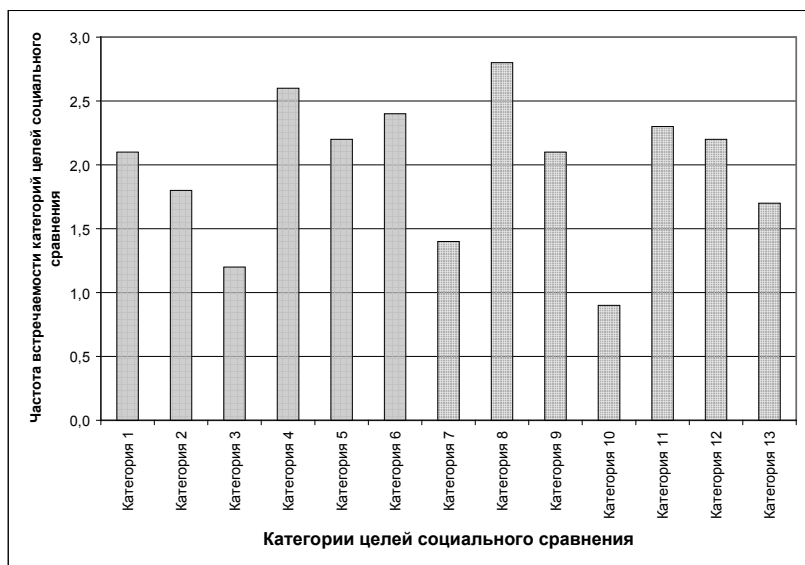


Рис. 46. Частота представленности целей социального сравнения (согласно процедуре субъективного шкалирования)

других людей (была вербализована относительно редко) и самореализация (упоминалась в единичных случаях).

Таким образом, в результате триангуляции двух принципиально разных методических процедур – свободных вербализаций и субъективного шкалирования – достаточно обоснованно показаны тенденции предпочтения субъектами осуществлять социальное сравнение с рядом определенных целей. Проведенный цикл исследований позволяет сделать несколько методических выводов.

Во-первых, при использовании качественных и количественных методических подходов выявлены общие закономерности, касающиеся предпочтительной реализации социального сравнения с определенным набором целей.

Во-вторых, использование метода свободных вербализаций позволяет изучать именно те цели социального сравнения, которые реально осознаются субъектами как основные направляющие моменты социального сравнения.

В-третьих, использование формализованного опросника с набором утверждений, не сконструированных исследователем, а предварительно продуцированных участниками исследования в контексте свободных вербализаций, с одной стороны, повышает экологическую валидность данного инструмента, а с другой стороны, обеспечивает возможность получения от каждого исследуемого субъекта информации о его количественно измеряемом субъективном мнении относительно целей социального сравнения и таким образом более статистически надежно формулировать выводы об имеющихся тенденциях.

Изучение мотивационных и целевых составляющих социального сравнения предполагает рассмотрение и его аффективных аспектов, связанных, прежде всего, с характером переживаний, возникающих у человека в результате сравнения себя с другими людьми. Современные представления об эмоциональных последствиях социального сравнения, а также наши собственные исследования его эмоциональных составляющих в контексте педагогического оценивания описаны ниже.

## ИССЛЕДОВАНИЯ АФФЕКТИВНЫХ АСПЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ

Социальное сравнение рассматривается рядом исследователей как такой процесс, который имеет разнообразные эмоциональные последствия (Bers, Rodin, 1984; Buunk, Ybema et al., 2001; Buunk, Taylor et al., 1990; Kulik, Gump, 1997; Olson, Evans, 1999; Tesser, Collins, 1988; Tesser, Millar et al., 1988; Salovey, Rodin, 1984; Silver, Sabini, 1978; Wheeler, Miyake, 1992). Эти последствия определяются рядом факторов, современные представления о которых отражены ниже.

### Представления о факторах, влияющих на аффективные аспекты социального сравнения

В качестве основных факторов, определяющих интенсивность переживания результатов социального сравнения, выделяются: а) степень значимости для субъекта тех параметров, по которым он сравнивает себя с другими людьми; б) степень различия показателей по тому или иному параметру, отмеченная между социальным референтом и, сравнивающим себя с ним субъектом; в) степень психологической близости между субъектом и тем человеком, с которым он себя сравнивает.

Так, например, в одном из исследований испытуемым предлагалось вспомнить и устно описать социальные ситуации, в которых неизвестный или хорошо знакомый им человек выполнял лучше или хуже, чем они, либо значимую, либо незначимую для них деятельность. Испытуемым предлагалось также прошкалировать степень переживания ими разных эмоций в каждой из описанных

ситуаций. Были выявлены значительные различия в характере эмоций, сопровождающих ситуации, различающиеся по тому, лучше или хуже референт сравнения выполнял деятельность по сравнению со сравнивающим себя с ним субъектом. В ряде исследований было показано влияние значимости сравниваемой деятельности на характер возникающих эмоций (например, Tesser, Collins, 1988). Было также показано, что чем более близким человеком является для субъекта тот референт, с которым он себя сравнивает, тем более сильные отрицательные эмоции возникают у первого в том случае, когда он оказывается хуже него по значимому параметру (Tesser, Millar, Moore, 1988).

Совокупность отрицательных эмоциональных переживаний, возникающих вследствие социального сравнения, получила название «боль от сравнения» (Salovey, Rodin, 1984). Одним из специфических отрицательных эмоциональных переживаний, возникающих в результате социального сравнения, может явиться чувство зависти (Bers, Rodin, 1984; Salovey, Rodin, 1984; Silver, Sabini, 1978). Согласно одной точке зрения, такое чувство возникает у человека в том случае, когда сравнение себя с другими людьми по некоторым характеристикам и достижениям приводит к ощущению снижения собственного статуса (Silver, Sabini, 1978). Аналогичным образом показано, что дети младшего школьного возраста при возможности осуществлять социальное сравнение переживают чувство зависти, когда испытывают неудачу в таких ситуациях, в которых другие детей, с которыми они себя сравнивают, оказываются более успешными или обладают чем-то, что они сами желают иметь. Кроме того, было показано, что по мере взросления дети начинают более точно определять те сферы жизнедеятельности, которые являются для них наиболее лично значимыми и, соответственно, испытывают наиболее выраженные отрицательные эмоции при сравнении себя с детьми, более успешными именно в этих сферах (Bers, Rodin, 1984).

Более конкретные условия возникновения чувства зависти изучались, например, в исследованиях, в которых в качестве независимых переменных выступала информация (положительная или отрицательная), касающаяся особенностей личности испытуемых, степень значимости этой информации для них, а также информация о степени успешности выполнения заданий (лично значимых и незначимых) другими индивидами, выступающими



в качестве референтов сравнения. В качестве зависимых переменных, среди прочих, выступали настроение в ситуации предвосхищения взаимодействия с референтом сравнения, субъективно оцениваемый уровень зависти к нему и субъективно оцениваемый уровень тревоги при антиципации взаимодействия с ним. Было показано, что значимо более высокий уровень переживания зависти имел место у тех испытуемых, которые получали негативную информацию относительно успешности выполнения ими лично значимых для них заданий при наличии информации об успешном выполнении такого же типа заданий другими людьми. В этих случаях испытуемые переживали более сильные эмоции тревоги и подавленности (Salovey, Rodin, 1984).

В исследовании влияния социального сравнения на эмоциональные состояния с использованием структурированного дневника-опросника (Рочестерского метода фиксации социального сравнения – Rochester social comparison record) (Wheeler, Miyake, 1992) показано, что вне зависимости от степени психологической близости сравниваемого субъекта и его социального референта сравнения (близкий друг, знакомый, воображаемый человек, приятель, незнакомый человек, собственная личность, член семьи, известный человек), а также вне зависимости от параметров сравнения (академическая успеваемость, особенности личности, способности, образ жизни, социальные навыки, физическая внешность, благосостояние, мнения) субъект переживает более положительные эмоциональные состояния после осуществления нисходящего сравнения и существенно более отрицательные эмоциональные состояния после восходящего сравнения (Wheeler, Miyake, 1992).

Однако другими исследователями было показано, что как нисходящее, так и восходящее социальное сравнение могут вызывать и положительные, и отрицательные эмоции (Buunk et al., 1990). Был выделен ряд факторов, опосредующих возникновение положительных и отрицательных эмоций в ответ на разные по направленности формы социального сравнения. В исследовании, проведенном с больными раком, было показано, что люди, имеющие низкую самооценку и низкий уровень контроля за болезнью, были склонны чаще оценивать сравнение себя с индивидами, находящимися как в худшем, так и в лучшем, чем они, состоянии, как имеющее для них негативные эмоциональные последствия.

Больные, имеющие высокую самооценку, значимо реже сообщали об отрицательных эмоциях, возникающих в ответ на сравнение себя с менее и более тяжелыми больными. При этом не было обнаружено значимых различий между этими группами больных в отношении частоты указания на возникновение положительных эмоций при сравнении себя с индивидами, находящимися как в худшем, так и в лучшем состоянии. Аналогичным образом люди, испытывающие большую неудовлетворенность или сомнение по поводу своей супружеской жизни, были более склонны переживать отрицательные эмоции в связи как с восходящим, так и нисходящим сравнением (Buunk et al., 1990). Таким образом, было показано, что не существует однозначной связи между формами направленности социального сравнения и вызываемыми ими положительными или отрицательными эмоциями.

#### **Представления об аффективных аспектах социального сравнения в контексте педагогического оценивания**

Изучение психологического смысла оценочных суждений, используемых учителями в процессе общения с учениками, получило развитие в середине XX в. Б. Г. Ананьев был одним из первых русских психологов, специально отметивших важную роль педагогического оценивания. Исходя из своих наблюдений он показал, что педагогическое общение пронизано оценочными моментами, и полагал, что отсутствие оценивания дезориентирует школьника и заставляет строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены его действительные знания, а на субъективных истолкованиях учебных ситуаций (Ананьев, 1980).

Ананьев говорил о системном влиянии оценивания на личность школьника, затрагивающем как интеллектуальную, так и волевую сферы. По его мнению, в отношении интеллектуальной сферы педагогическое оценивание выполняет ориентирующую функцию, содействуя осознанию учеником процесса и результата умственной работы. Что касается волевой сферы, то оценивание влияет, прежде всего, на формирование притязаний и намерений, закладывая в сознание ребенка первые элементы объективной самооценки. Соответственно Ананьев выделял три основные функции оценивания: ориентация школьника в состоянии его знаний;

информация об успехе в данной ситуации; выражение общего мнения педагога об ученике. Он отмечал, что чем выразительнее, конкретнее, индивидуальнее оценка, тем в большей мере она помогает школьнику ориентироваться в уровне своих знаний.

Сходные мысли в отношении роли оценивания в педагогическом общении высказывал С. Л. Рубинштейн (1998). Он говорил о том, что оценивание осуществляет социальное воздействие на деятельность человека, направляя ее и влияя на ее эффективность, а также подчеркивал важность правильной практической организации и теоретического анализа механизма оценки.

По мнению Рубинштейна, очень важно анализировать характер отношения между действующим субъектом и оценивающим его окружением. Он подчеркивал влияние доброжелательной оценки на эффективность деятельности, отмечая, что недоброжелательность окружения особенно сковывает очень чувствительных и неустойчивых людей.

Рубинштейн отмечал, что психологический эффект оценивания определяется, прежде всего, тем, направлена ли оно на личность действующего субъекта или на его действия. Так, резко отрицательная оценка конкретных действий не слишком заденет человека, если не будет воспринята им как ущемление личности, а относительно мягкая критика будет воспринята аффективно, если она будет содержать оценку личности в целом. Фактически сходную позицию можно проследить у представителей гуманистической психологии.

Рубинштейн отмечал: то, как человек воспримет оценивание собственных действий, зависит от степени их связанности со стержнем его личности. Более того, в пределах особенно значимой сферы деятельности отношение к оценке зависит от характера и уровня притязаний личности.

Кроме того, по мнению Рубинштейна, одна и та же отрицательная оценка действия воспринимается по-разному, в зависимости от того, будет ли она иметь место на фоне общего благожелательного или же неблагоприятного отношения. Так, отрицательная оценка какого-нибудь поступка человеком, чье отношение к оцениваемому в целом благожелательно, будет более действенной, поскольку, не задевая его личности, она позволяет оцениваемому взглянуть на свои действия с иных позиций. При общем неблагоприятном отношении такая оценка будет иметь меньший эф-

фект из-за тенденции оцениваемого объяснить ее пристрастным отношением к нему.

Помимо положительного и отрицательного оценивания, объектом анализа выступали и другие формы оценочных суждений. Так, например, ряд авторов уделяют особое внимание дифференциации оценки и отметки как формам оценивания, имеющим различное психологическое содержание.

Согласно Ш. А. Амонашвили (1984), в процессе педагогического общения процесс оценивания выступает обычно в форме развернутого вербального суждения, в котором учитель обосновывает отметку, или в свернутой форме как прямое выставление отметки. Оценка – это именно процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах. С помощью вербально выраженного оценочного суждения учитель сначала разъясняет положительные и отрицательные стороны работы ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации и только затем как вывод из сказанного называет отметку.

По мнению В. В. Давыдова (Давыдов, 1986), психологическое содержание оценки состоит в том, что она позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. В развернутой оценке отмечают не только продемонстрированные школьником знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т. д. Психологическое содержание школьной отметки заключается, по мнению Давыдова, в том, что она служит мощным мотивационным фактором, который влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Отрицательные отметки являются сильным психотравмирующим фактором для детей.

Содержательное оценивание рассматривается некоторыми авторами в рамках педагогического общения как своего рода коммуникативная обратная связь, используемая учителями в качестве средства передачи ученикам информации относительно их способностей овладения материалом. Обратная связь, посредством кото-

рой учителя объясняют ученикам конкретные причины их успеха, называется атрибутивной. В свою очередь, атрибутивная обратная связь дифференцируется на ту, в которой дается оценка усилий, предпринимаемых учеником (an effort feedback), и ту, в которой отмечаются способности учеников (an ability feedback) (Slavin, 2003). Сравнительные исследования этих двух видов атрибутивной обратной связи дают противоречивые результаты. В ряде работ показано, что оценка способностей является более важной и ценной для учеников (Marsh, 1990; Craven et al., 1991), в других выявлено предпочтение оценкам усилий (Burnett, 2002).

Показано также, что начиная с первых лет учебы в школе дети постепенно начинают оценивать себя в сравнении с другими детьми. Они используют это социальное сравнение как некоторое средство оценки своих возможностей. Уже дети начальной школы начинают понимать, что они могут сделать, сравнивая себя с другими детьми, и включают социальную информацию сравнительного плана в описания самих себя (Santrock, 1995).

Собственно эмпирические исследования форм оценочных суждений и их функций в рамках педагогического общения осуществляются по нескольким направлениям.

**Одно из таких направлений** представлено исследованиями форм оценочных суждений, рассматриваемых в качестве информационной обратной связи и средства побуждения учеников к освоению учебного материала (Gibbons, Duffin et al., 1998; Bangert-Drowns, Kulik et al., 1991; Kulik, Kulik, 1988; Kulhavy, Kulhavy, 1989; Munk, Bursuck, 1998; Slavin, 2003; Wickwire, 1992). Например, показано, что для того, чтобы эффективно мотивировать учебную деятельность, обратная связь со стороны учителя должна поступать сразу же после выполнения задания учеником и иметь ясную и конкретную форму. Конкретная содержательная обратная связь помогает ученикам понять свои ошибки и планировать будущие учебные действия, способствуя формированию такой атрибуции успеха, в основе которой лежит представление о собственных совершенных усилиях, а не о внешних причинах, повлиявших на успешные результаты в школе. Если же, напротив, ученикам ставят хорошую отметку без объяснения, у них не всегда формируется четкое понимание того, как нужно организовывать свою учебную деятельность, чтобы добиться успеха, а в основе атрибуции собственной успешности может лежать представление о сво-

их изначальных способностях или о наличии внешних факторов, повлиявших на успех (особое положительное отношение учителя, легкость задания или удача) (Cross, Cross, 1980).

**Второе направление исследований** представлено работами, в которых изучалось восприятие и предпочтение учениками разных видов атрибутивной обратной связи: оценочных высказываний учителя, касающихся предпринятых учеником усилий (an effort feedback) или имеющихся у него способностей (an ability feedback) (Burnett, 1996, 2002; Craven et al., 1991; Marsh, 1990).

Так, например, показано, что большинство учеников начальной школы предпочитали получать положительную обратную связь, в которой отмечался их усиленный труд, а не хорошие способности (Merrett and Tang, 1994).

В исследовании Бернетта (Burnett, 2002) выявлена зависимость восприятия учениками атмосферы в их классе, а также личности учителя от форм оценочной обратной связи, поступающей от него. В этом исследовании ученики давали субъективную оценку частоты использования их учителем нескольких различных форм вербальных оценочных суждений (похвала, отрицательная оценка, атрибутивные обратные связи по поводу способностей ученика или по поводу совершенных им усилий), а также оценивали атмосферу в классе и их взаимоотношения с учителем. Наличие похвалы учителя не было связано с восприятием атмосферы в классе или характера взаимоотношений учителя и учеников. Были обнаружены связи, во-первых, между частотой использования отрицательной оценки и оценки усилий, и отношением к учителю, а во-вторых, между частотой использования оценки способностей и восприятием классной атмосферы. В частности, ученики, которым казалось, что их учитель часто давал отрицательную обратную связь, характеризовали взаимоотношения с учителями как более негативные. Ученики, которым субъективно казалось, что они часто получали от учителя обратную связь по поводу их способностей, чаще сообщали о своей удовлетворенности атмосферой в классе, в то время как ученики, считавшие, что получают часто обратную связь по поводу совершенных усилий, были склонны отмечать наличие положительных взаимоотношений между учителем и учениками. Полученные результаты могут рассматриваться как подтверждение влияния обоих видов атрибутивной обратной связи на восприятие учениками общей коммуникативной атмосферы в классе.

**Третье направление исследований** представлено работами, в которых анализировалось влияние оценочных ситуаций на личность школьников и их эмоциональные состояния. В частности, показано, что самооценка в младшем школьном возрасте формируется главным образом под влиянием оценок учителя (Рогов, 2003). Выявлена зависимость между положительными и отрицательными оценочными суждениями учителей и субъективными представлениями учеников о себе и собственной эффективности в отношении учебной деятельности (Burnett, 1996; Kang, 1998).

Одним из примеров изучения влияния оценочных ситуаций на эмоциональное состояние школьника является исследование, в котором показано, что ученики, ожидающие оценку, практически всегда испытывают тревожность, предвосхищая возможные неудачи, а внешнее оценивание, которое дается в присутствии одноклассников, вызывает у них разнообразные чувства: страх, обиду, унижение, гнев, радость. Некоторые из них могут, в свою очередь, дезорганизовать их учебную деятельность (Божович, 1999).

По мнению Е. Д. Божович, переживания ученика зависят от того, как строится оценочная ситуация в процессе общения учителя и ученика, насколько содержательным является оценивание. Соответственно для учеников в оценочной ситуации выступают на первый план два момента: содержание оценки (что оценивается) и формы выражения оценки (как она делается).

Если же говорить о реальной практике оценивания учеников при традиционном школьном обучении, то сравнение их со сверстниками по учебным, а иногда и личностным показателям является достаточно распространенной стратегией учителей в процессе взаимодействия с ними.

Ряд зарубежных исследователей предлагают выделять в вербальном оценивании три содержательно разные формы: оценочные дескрипторы, характеризующие сильные и слабые стороны ответов учеников; отметки, заключающие скрытое сравнение и выражающие относительную оценку ученика среди его одноклассников, сравнительные дескрипторы, элементы сравнения во внешне речевой форме (Slavin, 2003). Именно этим формам вербального оценивания было посвящено проведенное нами исследование.

Цель исследования заключалась в том, чтобы экспериментально показать различия в эмоциональном отношении учени-

ков к трем формам отрицательного оценивания, имеющим место в процессе педагогического общения: оцениванию с помощью отметки, содержательным высказываниям с элементами и без элементов сравнения с одноклассниками.

Необходимо специально отметить, что в качестве двух из трех исследованных форм оценивания мы выбрали суждения, имеющие элементы сравнения. Одна из этих форм содержит элементы явно выраженного во внешней речи сравнения ученика с одноклассниками. Другая форма оценивания выражена отметкой, которую мы вслед за рядом авторов (см.: Slavin, 2003) рассматриваем как содержащую в себе скрытое сравнение, выражающее относительную оценку ученика среди его одноклассников.

#### **Экспериментальное исследование эмоционального отношения учащихся к отрицательному педагогическому оцениванию с элементами сравнения**

Обсуждаемое экспериментальное исследование (Самойленко, Гусева, Денисова, 2007; Самойленко, Костыгова, 2008) было направлено на анализ эмоционального отношения учеников к нескольким разным формам **отрицательного педагогического оценивания**, некоторые из них содержат имплицитное или эксплицитное сравнение. Была выдвинута исследовательская гипотеза о том, что разные формы оценивания будут различаться по степени выраженности в отношении них нескольких видов эмоций. В данном исследовании была реализована методическая триангуляция: сопоставлялись результаты, полученные при использовании процедур субъективного шкалирования и ранжирования.

В исследовании с использованием процедуры субъективного шкалирования приняли участие 53 ученика начальной школы (25 девочек и 28 мальчиков; средний возраст – 9 лет), 45 учащихся 8–9-х классов (27 девочек и 18 мальчиков; средний возраст – 13 лет) и 38 студентов (19 девушек и 19 юношей; средний возраст – 20 лет). В исследовании с использованием процедуры ранжирования приняли участие 120 учеников начальной школы (65 девочек и 55 мальчиков; средний возраст – 10 лет) и 72 учащихся 8–9-х классов (38 девушек и 34 юноши; средний возраст – 13 лет).

### Экспериментальный материал

Участникам исследования предъявлялись три картинки, на каждой из которых была изображена одна и та же учебная ситуация: учащийся стоит у доски, а преподаватель оценивает его ответ (см. рисунок 47). Картинки различались по содержанию оценочных высказываний, которые давал преподаватель.

На картинке *а* преподаватель оценивал ответ с помощью отметки («Ты неправильно ответил. Два»), содержащей скрытое (имплицитное) сравнение учащегося с его одноклассниками (однокурсниками). На картинке *б* преподаватель давал содержательное оценочное суждение без сравнения с одноклассниками (однокурсниками) («Ты неправильно ответил. Ты невнимательно прочитал задачу и сделал ошибки в вычислениях»). На картинке *в* преподаватель давал содержательное оценочное суждение с выраженными во внешней речи элементами сравнения с одноклассниками (однокурсниками) («Ты неправильно ответил. Твой ответ намного хуже, чем ответы твоих одноклассников (однокурсников)»).

Использование именно картинок, а не видеозаписей или реальной ситуации порождения оценочных высказываний было обусловлено стремлением нивелировать такие дополнительные переменные, как внешность, тембр голоса и мимика преподавателя.

### Методология исследования

Применялась методическая триангуляция, в соответствии с которой использовались две процедуры: субъективное шкалирование и ранжирование.



Рис. 47. Экспериментальные изображения

### Методика субъективного шкалирования

В рамках исследования нами были разработаны пятибалльные шкалы, на которых «0» соответствовал отсутствию того или иного эмоционального переживания, а «4» – его сильной выраженности. Были предложены 8 следующих шкал:

**Шкала 1:** «Я совсем не встревожен – Я ужасно встревожен»

**Шкала 2:** «Я совсем не напряжен – Я ужасно напряжен»

**Шкала 3:** «Я совсем не огорчен – Я ужасно огорчен»

**Шкала 4:** «Я совсем не унижен – Я ужасно унижен»

**Шкала 5:** «Я совсем не несчастен – Я ужасно несчастен»

**Шкала 6:** «Мне совсем не хочется плакать – Мне ужасно хочется плакать»

**Шкала 7:** «Мне совсем не обидно – Мне ужасно обидно»

**Шкала 8:** «Мне совсем не неприятно – Мне ужасно неприятно»

На каждой из шкал были схематически отображены пять степеней выраженности того или иного эмоционального переживания, которые экспериментатор пояснял участникам исследования еще и в устной форме. Например, на шкале, соответствующей чувству тревожности, можно было выбрать между вариантами: я совсем не встревожен – я немножко встревожен – я достаточно встревожен – я очень встревожен – я ужасно встревожен.

После проведения пилотажного этапа исследования две шкалы (№ 2 и № 4) были исключены из списка, предназначенного для предъявления младшим школьникам в связи с непониманием последними их точного смысла.

Таким образом, в качестве независимой переменной выступала форма вербального оценивания отрицательного ответа гипотетического ученика, которая была операционализирована с помощью трех содержательно разных высказываний учителя по поводу отрицательного ответа ученика.

В качестве зависимой переменной выступило эмоциональное отношение учеников к данным формам оценивания, операционализированное с помощью набора шкал, каждая из которых отражала определенный аспект возможного эмоционального переживания учеников.

### Методика ранжирования

Участники исследования должны были проранжировать указанные фразы преподавателя в зависимости от того, насколько сильные переживания они вызывают у них, поставив на первое

место ту фразу, которая вызывает самые сильные переживания; на второе место – фразу, которая вызовет менее сильные переживания; на третье место – фразу, которая вызовет наименее сильные переживания.

В качестве параметров ранжирования трех форм оценивания отрицательного ответа учащегося выступали следующие эмоциональные переживания: (1) встревоженность, (2) огорчение, (3) ощущение себя несчастным, (4) желание плакать, (5) чувство обиды, (6) неприятное ощущение.

#### **Процедура исследования**

Перед началом основного исследования участникам предварительно показывали весь набор из трех картинок и предлагали прочитать высказывания учителя. Таким образом, предоставлялась возможность сформировать общую субъективную картину возможных вариантов оценочных суждений учителя, по поводу которых предстояло осуществить их сопоставление и вынести субъективное мнение.

При осуществлении **методики субъективного шкалирования** каждому из участников в индивидуальном порядке последовательно по одной предъявлялись три картинки.

При предъявлении экспериментальной картинки участников просили представить себя на месте неправильно отвечающего учащегося, которого учитель оценивает с помощью тех или иных высказываний, и выразить силу того или иного эмоционального переживания, используя шкалы. Учащимся последовательно предъявлялись шкалы, на которых необходимо было отметить то место, которое наиболее соответствовало степени эмоционального переживания. Предоставлялась возможность выбрать между пятью градациями степени выраженности эмоционального переживания, от его отсутствия («0») до очень сильной выраженности («4»). Таким образом, каждый участник исследования оказывался во всех трех экспериментальных ситуациях, т. е. имел возможность выразить свое отношение к каждому из трех значений независимой переменной.

Использование нами такого дизайна экспериментального исследования имеет основания. Во-первых, такая процедура создавала потенциальную возможность для участников исследования соотносить три типа высказываний преподавателя, а не оценивать каждое из них независимо. Мы полагали, что тем самым будет

предоставляться возможность выносить суждения о силе эмоционального переживания, используя собственную относительную шкалу, как бы ранжируя или упорядочивая высказывания преподавателя по силе вызываемых эмоций. Нас интересовала, прежде всего, не абсолютная, а относительная сила эмоциональных переживаний учащихся в ответ на три разных вида оценочных суждений. Во-вторых, такой экспериментальный дизайн позволил нам минимизировать влияние личностных особенностей участников на результаты, касающиеся сравнения относительных интенсивностей той или иной переживаемой эмоции в ответ на три оценочных высказывания преподавателя.

Данная процедура исследования была идентична для группы младших школьников, учеников средней школы и студентов за исключением количества предъявлявшихся шкал: первые оценивали свои эмоциональные переживания по шести шкалам, а вторые и третьи – по восьми.

Методика ранжирования предоставляла возможность участникам исследования более явно соотносить три оценочных высказывания, а не оценивать каждое из них независимо. В данном случае нас интересовала, прежде всего, не абсолютная, а относительная сила эмоциональных переживаний учащихся в ответ на три разных вида оценочных суждений преподавателя.

Результаты исследования с использованием методики субъективного шкалирования

По результатам проведенного исследования была сформирована база данных, в которую вошли представленные в числовой форме (от 0 до 4) ответы испытуемых трех возрастных групп, продуцированные в ответ на предъявление трех экспериментальных картинок. По каждой из возрастных групп был проведен сравнительный анализ средних значений силы эмоциональных переживаний, возникающих у школьников в ответ на три типа оценочных суждений учителя. Эти средние значения подсчитывались отдельно по каждому из выделенных эмоциональных переживаний, оцениваемых у младших школьников по 6 шкалам, а у учащихся средней школы и студентов – по 8 шкалам.

Сравнительный анализ общих тенденций, проявившихся в трех возрастных группах представлен на рисунках 48, 49 и 50. При проведении статистического анализа значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих

в ответ на три типа оценочных педагогических суждений, использовалась программа SigmaStat for Windows, Version 3.0.1 (module SPSS). В связи с тем, что распределение полученных данных оказалось ненормальным, использовался тест Фридмана (Friedman Repeated Measures ANOVA on Ranks), позволивший выявить наличие значимых различий, а также непараметрический тест Вилкоксона (Wilcoxon Signed Rank procedure) для попарных сравнений.

Анализ данных, полученных на выборке младших школьников (рисунок 48), позволяет говорить о следующих тенденциях. Показано, что для всех шести субъективно оценивавшихся эмоциональных переживаний характерна идентичная тенденция. Дети этого возраста в среднем субъективно оценивали себя наименее встревоженными, огорченными и несчастными, в наименьшей степени чувствовали себя неприятно, менее всего ощущали обиду и желание плакать при предъявлении суждений без сравнения их со сверстниками. Иначе говоря, младшие школьники эмоционально воспринимали наименее сильно именно некомпаратив-

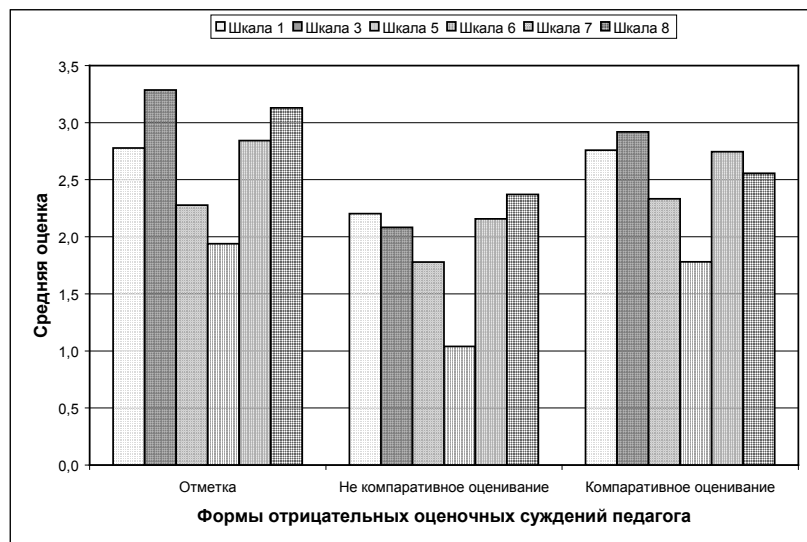


Рис. 48. Средние значения силы эмоциональных переживаний у младших школьников в ответ на три типа отрицательных оценочных суждений преподавателя

ные оценочные суждения учителя, лишённые скрытого или выраженного во внешней речевой форме сравнения со сверстниками. Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то в сопоставлении с некомпаративными оценочными суждениями они имели для детей более сильную негативную эмоциональную окраску. При этом степень выраженности различий была примерно одинаковой по всем шести шкалам.

Результаты статистического анализа различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у младших школьников в связи с тремя формами оценочных суждений, представлены в таблице 2.

**Таблица 2**  
Значимые различия в интенсивности эмоциональных переживаний младших школьников при предъявлении трех типов оценочных суждений педагога

Пары сравниваемых оценочных суждений педагога	Виды эмоциональных переживаний младших школьников					
	Шкала 1 «встревожен»	Шкала 3 «огорчен»	Шкала 5 «несчастен»	Шкала 6 «хочется плакать»	Шкала 7 «обидно»	Шкала 8 «неприятно»
Отметка / некомпаративное оценивание	p < 0,003	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,003	p < 0,001
Отметка / компаративное оценивание	ns	p < 0,075	ns	ns	ns	p < 0,003
Некомпаративное оценивание / компаративное оценивание	p < 0,009	p < 0,001	p < 0,002	p < 0,001	p < 0,010	ns

Как видно из таблицы, существуют значимые различия между средними значениями интенсивности эмоциональных пережива-

ний, возникающих у младших школьников в трех экспериментальных ситуациях. Для детей этого возраста наиболее значимо различными по силе эмоциональных переживаний оказались ситуации вынесения учителем отрицательной отметки и некомпаративного оценочного суждения. Эти две ситуации вызывали у них значимо различные по силе чувства тревожности, огорчения, обиды, желания плакать; дети в существенно разной степени чувствовали себя несчастными и ощущали себя неприятно.

По пяти из шести экспериментальных шкал выявлены значимые различия между ситуациями предъявления некомпаративной и компаративной оценок. Напротив, ситуации вынесения учителем отметки и компаративного оценочного суждения по четырем из шести экспериментальных шкал не вызывали значимо различных по силе эмоциональных переживаний. Эти две ситуации воспринимались со значимо разной эмоциональной силой только с точки зрения чувства огорчения и неприятного ощущения себя. Таким образом, можно говорить о том, что эти две ситуации вызывали у младших школьников наиболее сходные по силе отрицательные эмоциональные переживания.

Таким образом, на выборке младших школьников было показано, что разные отрицательные оценочные суждения вызывают разные по силе эмоциональные переживания. Наибольшее различие касается влияния, с одной стороны, суждений, содержащих имплицитное или эксплицитное сравнение, а с другой, некомпаративных суждений.

Анализ данных, полученных на выборке учащихся средней школы, позволяет говорить о следующих тенденциях (рисунок 49), которые оказались идентичными полученным на выборке младших школьников. Учащиеся старшей школы в среднем субъективно оценивали себя наименее встревоженными, огорченными и несчастными, в наименьшей степени чувствовали себя неприятно, менее всего ощущали обиду и желание плакать при предъявлении суждений без сравнения их со сверстниками.

По двум дополнительным шкалам, предлагавшимся только старшекласникам, эта тенденция сохранилась. Старшекласники в среднем ощущали себя менее всего напряженными и униженными при предъявлении некомпаративных оценочных суждений учителя, лишенных скрытого или выраженного во внешней речевой форме сравнения со сверстниками.

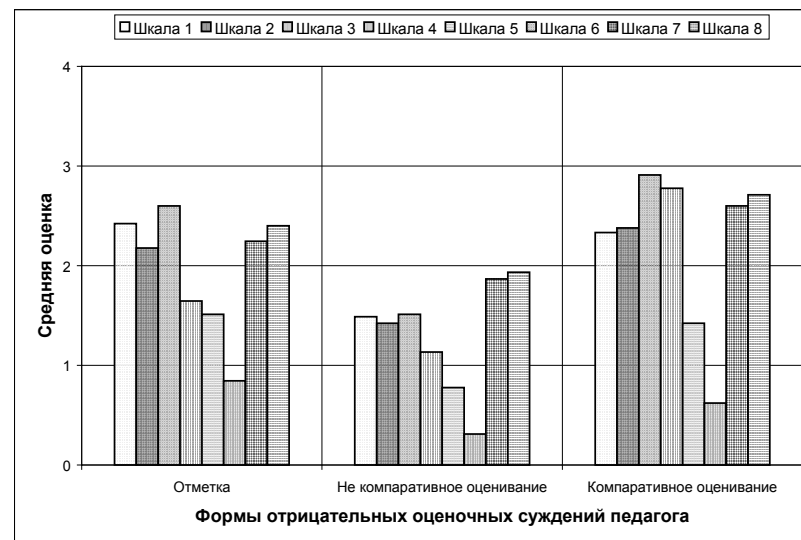


Рис. 49. Средние значения силы эмоциональных переживаний у учащихся средней школы в ответ на три типа отрицательных оценочных суждений преподавателя

Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то по сравнению с некомпаративными оценочными суждениями они, так же как и для младших школьников, имели для старшекласников более сильную негативную эмоциональную окраску по всем восьми предъявлявшимся шкалам.

Результаты статистического анализа различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у учащихся средней школы в связи с тремя формами оценочных суждений, представлены в таблице 3. Выявлены значимые различия между средними значениями интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у старшекласников в трех экспериментальных ситуациях. Для детей этого возраста наиболее значимо различными по силе эмоциональных переживаний оказались ситуации вынесения педагогом компаративного и некомпаративного оценочного суждения. Эти две ситуации вызывали у них значимо различные по силе чувства тревожности, напряжения, огорчения,



обиды, униженности; дети в существенно разной степени чувствовали себя несчастными, ощущали себя неприятно и хотели плакать.

По шести из восьми экспериментальных шкал выявлены значимые различия между ситуациями вынесения педагогом отметки и некомпаративного оценочного суждения. Так же как у младших школьников, ситуации вынесения учителем отметки и компаративного оценочного суждения по большинству экспериментальных шкал не вызывали у старшеклассников значимо различных по силе эмоциональных переживаний, т. е. оказались с этой точки зрения наиболее сходными. Эти две ситуации вызывали у старшеклассников только значимо различное по силе чувство униженности.

**Таблица 3**

**Значимые различия в интенсивности отрицательных эмоциональных переживаний подростков при предъявлении трех типов оценочных суждений педагога**

Пара сравнимых оценочных суждений	Виды отрицательных эмоциональных переживаний подростков							
	Шкала 1 «встревожен»	Шкала 2 «напряжен»	Шкала 3 «огорчен»	Шкала 4 «унижен»	Шкала 5 «несчастен»	Шкала 6 «хочется плакать»	Шкала 7 «обино»	Шкала 8 «неприятно»
Отметка / некомпаративное оценивание	$p < 0,001$	$p < 0,005$	$p < 0,001$	$p < 0,017$	$p < 0,001$	$p < 0,002$	ns	ns
Отметка / компаративное оценивание	ns	ns	ns	$p < 0,001$	ns	ns	ns	ns
Некомпаративное оценивание / компаративное оценивание	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,007$	$p < 0,020$	$p < 0,010$	$p < 0,004$

Таким образом, на выборке старшеклассников также подтверждена гипотеза о влиянии типов отрицательных оценочных педагогических суждений на силу переживаемых учащимися эмоциональных

состояний. Наибольшее различие в степени проявления эмоциональных переживаний продемонстрировано между некомпаративными и компаративными оценочными суждениями.

Анализ данных, полученных на выборке студентов, позволил выявить ряд тенденций, отличающихся от тех, которые были получены на двух других возрастных группах (рисунок 50). Так, например, при использовании восьми шкал, аналогичных тем, которые предъявлялись старшеклассникам, на выборке студентов показано, что наименьшие по силе эмоциональные переживания были связаны с ситуацией вынесения отметки. Напротив, у младших школьников и старшеклассников наименее сильные отрицательные эмоциональные переживания были связаны с некомпаративным оцениванием; а вынесение отрицательной отметки связывалось с сильными отрицательными эмоциями.

Статистический анализ различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у студентов в связи с тремя формами оценочных суждений, выявил наличие значимых



**Рис. 50.** Средние значения силы эмоциональных переживаний у студентов в ответ на три типа отрицательных оценочных суждений преподавателя

различий по всем восьми шкалам между, с одной стороны, ситуацией вынесения отметки а, с другой стороны, (а) некомпаративным оцениванием и (б) компаративным оцениванием (при  $P = < 0,001$ ). Между некомпаративным и компаративным оцениванием значимых различий не обнаружено. Эти результаты также отличны от тенденций, отмеченных в двух других возрастных группах. Отличие заключается в следующих моментах. Во-первых, у младших школьников и старшекласников по большинству шкал не было отмечено значимых различий в силе эмоциональных переживаний, связанных с ситуациями вынесения отметки и компаративными оценочными суждениями. Во-вторых, были отмечены значимые различия между ситуациями некомпаративного и компаративного оценивания.

Таким образом, на выборке студентов наряду с подтверждением общей гипотезы исследования выявлен ряд отличных от других групп тенденций, касающихся, во-первых, формы оценочных

суждений, вызывающей наиболее сильные отрицательные переживания, а с другой стороны, значимых различий в силе эмоциональных переживаний, связанных с определенными формами отрицательных оценочных суждений.

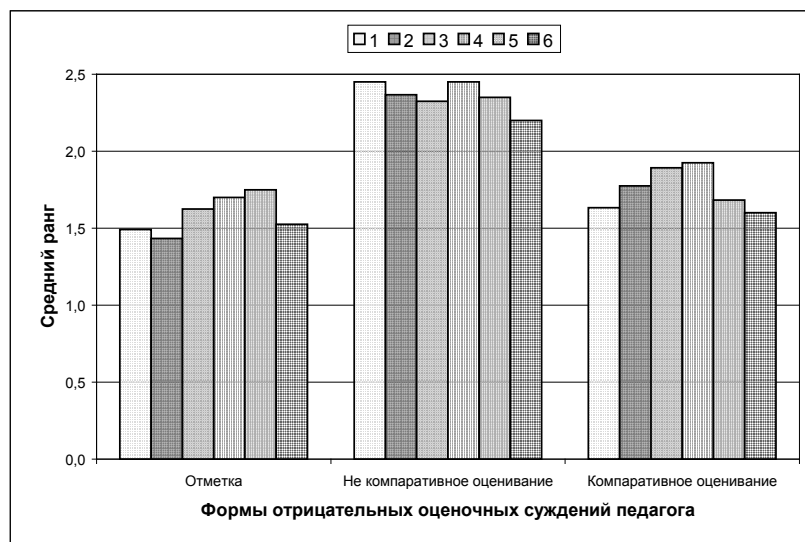
#### Результаты исследования с использованием методики ранжирования

По материалам проведенного исследования была сформирована база данных, в которую вошли данные ранжирования школьниками оценочных высказываний (числовые значения от 1 до 3). Был проведен сравнительный анализ средних рангов, присвоенных школьниками трем типам оценочных педагогических суждений, применительно к каждому из шести аспектов эмоциональных переживаний, характерных для ситуаций правильного и неправильного ответов.

Общие тенденции, проявившиеся при ранжировании младшими школьниками отрицательных оценочных высказываний в ситуациях ошибочного ответа гипотетического ученика, соответственно представлены на рисунке 51.

Как показано на рисунке, в отношении интенсивности всех шести отрицательных эмоциональных переживаний выявилась общая тенденция, выражающаяся в том, что младшие школьники переживали наименее сильно отрицательные содержательные оценочные суждения без элементов сравнения (т. е. ставили их преимущественно на второе или третье ранговое место). Эти суждения, в которых не было ни скрытого, ни выраженного во внешней речи сравнения со сверстниками, вызвали у детей наименее сильные чувства встревоженности, огорчения и обиды; дети чувствовали себя наименее несчастными, в наименьшей степени ощущали себя неприятно или хотели плакать. Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то они вызвали у детей более сильные негативные эмоции (дети ставили эти суждения намного чаще на первое ранговое место).

При проведении статистического анализа значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у младших школьников в ответ на три типа отрицательных педагогических оценочных суждений, использовалась программа SigmaStat for Windows, Version 3.0.1 (module SPSS). В связи с тем,



**Рис. 51.** Средние показатели ранжирования младшими школьниками форм отрицательных педагогических оценочных суждений по силе вызываемых ими отрицательных эмоциональных переживаний (1 – встревоженность, 2 – огорченность, 3 – ощущение себя несчастным, 4 – желание плакать, 5 – чувство обиды, 6 – неприятно)

что распределение полученных ранговых значений оказалось ненормальным, использовался непараметрический тест Wilcoxon Signed Rank Test, с помощью которого были проведены попарные сравнения.

Результаты статистического анализа ранговых различий трех форм отрицательных оценочных суждений по интенсивности отрицательных эмоциональных переживаний, возникающих в ответ на них у младших школьников, представлены в таблице 4.

**Таблица 4**

**Значимые ранговые различия трех типов отрицательных оценочных суждений педагога по интенсивности вызываемых ими эмоциональных переживаний у младших школьников**

Пары сравниваемых оценочных суждений	Виды отрицательных эмоциональных переживаний младших школьников					
	Шкала 1 «встревожен»	Шкала 3 «огорчен»	Шкала 5 «несчастен»	Шкала 6 «хочется плакать»	Шкала 7 «обидно»	Шкала 8 «неприятно»
Отметка / некомпаративное оценивание	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
Отметка / компаративное оценивание	ns	p < 0,002	p=0,013	p=0,022	ns	ns
Некомпаративное / компаративное оценивание	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001

Как видно из таблицы, существуют значимые различия между средними рангами, на которые младшие школьники поставили данные формы оценочных суждений, исходя из интенсивности возникающих у них тех или иных эмоциональных переживаний.

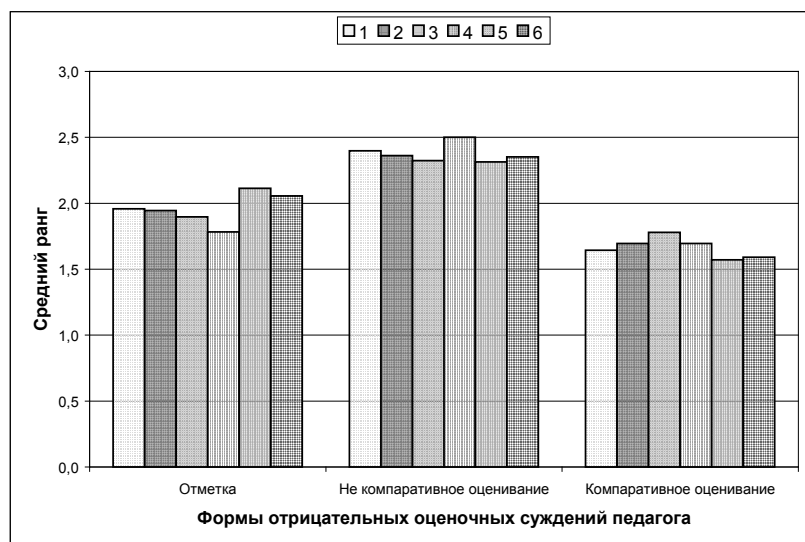
Для детей этого возраста значимо различными, с точки зрения силы возникающих переживаний огорченности, ощущения себя несчастным и желания плакать, оказались все три формы оценочных суждений. С точки зрения силы переживаемого чувства встревоженности, обиды и ощущения себя неприятно, значимо различными оказались, во-первых, суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения, во-вторых, содержательные суждения без элементов сравнения и сравнительные суждения. Таким образом, результаты, полученные при использовании методики ранжирования, подтвердили закономерности, полученные на этой возрастной группе с использованием методики субъективного шкалирования. Кроме того, по некоторым шкалам было получено больше значимых различий между: (а) компаративным и некомпаративным оцениванием по шкале «ощущение себя неприятно»; (б) вынесением отметки и компаративным оцениванием по шкалам «ощущение себя несчастным» и «желание плакать». Напротив, между вынесением отметки и компаративным оцениванием не было обнаружено значимых различий по шкале «Ощущать себя неприятно».

Рассмотрим особенности ранжирования подростками форм отрицательных педагогических оценочных суждений, с точки зрения силы связанных с ними отрицательных эмоциональных переживаний (рисунок 52).

Как показано на рисунке, в отношении интенсивности всех шести отрицательных эмоциональных переживаний выявилась общая тенденция, выражающаяся в том, что подростки, так же как и младшие школьники, переживали наименее сильно отрицательные содержательные оценочные суждения без элементов сравнения (т. е. ставили их преимущественно на второе или третье ранговое место). Суждения, имеющие форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, вызывали у детей более сильные негативные эмоции и, соответственно, ставились намного чаще на первое ранговое место.

Результаты статистического анализа ранговых различий трех форм отрицательных оценочных суждений по интенсивности отрицательных эмоциональных переживаний, возникающих в ответ на них у подростков, представлены в таблице 5.

Показаны значимые различия между средними рангами, на которые подростки поставили данные формы оценочных суждений,



**Рис. 52.** Средние показатели ранжирования подростками форм отрицательных педагогических оценочных суждений по силе вызываемых ими отрицательных эмоциональных переживаний (1 – встревоженность, 2 – огорченность, 3 – ощущение себя несчастным, 4 – желание плакать, 5 – чувство обиды, 6 – неприятно)

исходя из интенсивности возникающих у них тех или иных эмоциональных переживаний.

Для детей этого возраста значимо различными по всем шкалам оказались, во-первых, суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения (исключение составляют шкалы чувства обиды и неприятного ощущения), а, во-вторых, содержательные суждения без элементов сравнения и сравнительные суждения. Не обнаружено значимых различий в средних рангах между суждением в форме отметки и компаративным оцениванием по всем шкалам (исключение составляют шкалы чувства обиды и неприятного ощущения).

Таким образом, результаты, полученные при использовании методики ранжирования, подтвердили закономерности, полученные на этой возрастной группе с использованием методики субъективного шкалирования. Кроме того, по большому количеству шкал были получены значимые различия между ситуацией

**Таблица 5**  
ЗНАЧИМЫЕ РАНГОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ТРЕХ ТИПОВ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ ПЕДАГОГА ПО ИНТЕНСИВНОСТИ ВЫЗЫВАЕМЫХ ИМИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ У ПОДРОСТКОВ

Пары сравниваемых оценочных суждений	Виды эмоциональных переживаний подростков					
	Шкала 1 «встревожен»	Шкала 3 «огорчен»	Шкала 5 «несчастен»	Шкала 6 «хочется плакать»	Шкала 7 «обидно»	Шкала 8 «неприятно»
Отметка / некомпаративное оценивание	p = 0,013	p = 0,014	p = 0,018	p < 0,001	ns	ns
Отметка / компаративное оценивание	ns	ns	ns	ns	p = 0,003	p = 0,008
Некомпаративное оценивание / компаративное оценивание	p < 0,001	p < 0,001	p = 0,002	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001

вынесения отметки и компаративным оцениванием (в частности, еще по шкалам «обидно» и «неприятно»). Напротив, по шкале «хочется плакать» не было получено значимых различий в отношении ситуаций вынесения отметки и компаративного оценивания. Итак, на выборке подростков при использовании методики субъективного ранжирования также была подтверждена гипотеза о влиянии форм отрицательных оценочных педагогических суждений на силу эмоциональных переживаний.

Сравнительный анализ тенденций и статистически значимых закономерностей, полученных на выборках младших школьников и учащихся средней школы, при реализации методической триангуляции, подразумевавшей сопоставление результатов, полученных с помощью методик субъективного шкалирования и ранжирования, позволяет говорить о некоторой универсальности результатов. Общая тенденция заключалась в том, что как млад-

шие школьники, так и старшекласники воспринимали с наименьшими отрицательными эмоциями ситуации вынесения учителем отрицательных оценочных суждений, в которых давались содержательные комментарии по поводу ошибочных действий ученика, но отсутствовало скрытое или явное его сравнение с одноклассниками.

Показано, что как младшие школьники, так и учащиеся средней школы переживают со значимо разной степенью эмоциональности различные типы отрицательных оценочных суждений учителя. Выявлены статистически значимые различия по большинству шкал между тем, насколько сильно воспринимаются детьми обеих возрастных групп, с одной стороны, отрицательные оценочные суждения учителя, содержащие элементы сравнения (скрытого, т. е. в форме отметки, или выраженного во внешней речи), а с другой стороны, некомпаративные оценочные суждения. При этом не обнаружены значимые различия в степени выраженности большинства исследованных видов отрицательных переживаний, возникающих в ответ на ситуации вынесения учителем отметки и компаративного оценочного суждения.

На выборке студентов наряду с подтверждением общей гипотезы исследования выявлен ряд отличных от двух других возрастных групп тенденций, касающихся, во-первых, формы оценочных суждений, вызывающей наименее сильные отрицательные переживания (в качестве таковой для студентов явилась ситуация вынесения отметки), а с другой стороны, значимых различий в силе эмоциональных переживаний, связанных с определенными формами отрицательных оценочных суждений.

#### **Экспериментальное исследование эмоционального отношения учащихся к положительному педагогическому оцениванию с элементами сравнения**

Это исследование (Самойленко, Арутюнян, Мурашова, Усанина, 2008) явилось продолжением экспериментального изучения влияния оценочных суждений на эмоциональные переживания школьников, первый этап которого касался анализа влияния форм отрицательного оценивания (Самойленко, 2007; Самойленко, Гусева, Денисова, 2007).

Была выдвинута исследовательская гипотеза о том, что разные формы положительного оценивания будут переживаться учениками с разной эмоциональной силой.

В данном исследовании была реализована методическая триангуляция. Было осуществлено сравнение результатов, полученных при использовании метода субъективного шкалирования, и метода ранжирования.

В исследовании, использовавшем метод субъективного шкалирования, приняли участие 40 учеников начальной школы (20 девочек и 20 мальчиков; средний возраст – 9,5 лет), 40 учеников средней школы (20 девочек и 20 мальчиков; средний возраст – 14 лет) и 40 студентов (20 юношей и 20 девушек; средний возраст – 18 лет).

В исследовании по методу ранжирования приняли участие 120 учеников 3–4-х классов начальной школы (65 девочек и 55 мальчиков; средний возраст – 9 лет 8 мес.) и 71 подросток (38 девушек и 33 юношей; средний возраст – 13 лет).

#### **Экспериментальный материал**

Участникам исследования предъявлялись три картинки, на каждой из которых была изображена одна и та же учебная ситуация: учащийся стоит у доски, а преподаватель оценивает его ответ (см. рисунок 47). Картинки различались по содержанию оценочных высказываний, которые давал учитель.

На картинке 1 преподаватель оценивал правильный ответ с помощью отметки («Ты правильно ответил. Пять»), содержащей скрытое сравнение учащегося с его сверстниками. На картинке 2 преподаватель дает содержательное оценочное суждение без сравнения со сверстниками («Ты правильно ответил. Ты внимательно прочитал задачу и правильно сделал вычисления»). На картинке 3 преподаватель дает содержательное оценочное суждение с выраженными во внешней речи элементами сравнения со сверстниками («Ты правильно ответил. Твой ответ намного лучше, чем ответы твоих сверстников»).

#### **Методология исследования**

Так же как и в предыдущем исследовании, применялась методическая триангуляция (использовались субъективное шкалирование и ранжирование).

#### *Методика субъективного шкалирования*

При конструировании шкал была реализована следующая процедура. Сначала группе учащихся было предложено написать на листочках определения, отражающие эмоциональные переживания, которые могут возникнуть у них в ситуации получения положительного оценивания преподавателем их ответов. Из всей совокупности полученных вербальных данных были выбраны наиболее часто встречавшиеся определения, которые легли в основу шкал, использовавшихся в данном экспериментальном исследовании. Данные шкалы оказались положительными антонимичными аналогами большинства шкал, разработанных ранее для оценки степени проявления отрицательных эмоциональных переживаний учащихся в ответ на отрицательные оценочные суждения преподавателей (Самойленко, 2007; Самойленко, Гусева, Денисова, 2007).

В рамках настоящего исследования были использованы пятибалльные шкалы, на которых «0» соответствовал отсутствию того или иного эмоционального переживания, а «4» – его наиболее сильной выраженности. Участникам исследования предлагались 6 следующих шкал:

**Шкала 1:** «Я совсем не рад – Я чрезвычайно рад»

**Шкала 2:** «Я совсем не счастлив – Я чрезвычайно счастлив»

**Шкала 3:** «Я совсем не чувствую, что мне приятно – мне чрезвычайно приятно»

**Шкала 4:** «Я совсем не чувствую гордость – Я чрезвычайно горд»

**Шкала 5:** «Я совсем не чувствую себя веселым – Я чрезвычайно весел»

**Шкала 6:** «Я совсем не чувствую удовлетворения – Я чрезвычайно удовлетворен»

На каждой из шкал были представлены пять степеней выраженности того или иного эмоционального переживания, которые экспериментатор пояснял учащимся еще и в устной форме. Например, на шкале, соответствующей переживаемому чувству радости, можно было выбрать между вариантами: Я совсем не рад – Я немножко рад – Я достаточно рад – Я очень рад – Я чрезвычайно рад.

Таким образом, в качестве независимой переменной выступала форма вербального оценивания правильного ответа гипотетического учащегося, которая была операционализирована с помощью трех содержательно разных высказываний преподавателя по поводу ответа.

В качестве зависимой переменной выступило эмоциональное переживание учащимися данных форм оценивания, операционализированное с помощью набора шкал, каждая из которых отражала определенный аспект возможного эмоционального переживания учащихся.

#### *Методика ранжирования*

Участники исследования должны были проранжировать указанные фразы учителя в зависимости от того, насколько сильные переживания они вызывают у них, поставив на первое место ту фразу, которая вызывает самые сильные переживания; на второе место – фразу, которая вызывает менее сильные переживания; на третье место – фразу, которая вызывает наименее сильные переживания.

Дети ранжировали три формы положительного ответа ученика в зависимости от того, насколько: (1) они испытывали радость, (2) ощущали себя счастливыми, (3) им было приятно, (4) они гордились собой, (5) им было весело, (6) они были довольны собой.

#### *Результаты исследования с использованием методики субъективного шкалирования*

По материалам проведенного исследования была сформирована база данных, в которую вошли представленные в числовой форме (от 0 до 4) ответы учащихся, продуцированные при предъявлении трех экспериментальных картинок.

По каждой из возрастных групп был проведен сравнительный анализ средних значений степени выраженности эмоциональных переживаний, соответствующих трем формам положительных оценочных суждений. Эти средние значения подсчитывались отдельно по каждому из шести исследованных эмоциональных переживаний. При проведении статистического анализа значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у учащихся в ответ на три формы оценочных суждений, использовалась программа SigmaStat for Windows, Version 3.0.1 (module SPSS). В связи с тем, что распределение полученных данных оказалось ненормальным, использовался непараметрический тест Вилкоксона (Wilcoxon Signed Rank procedure) для попарных сравнений.

Анализ данных, полученных на выборке младших школьников, позволяет говорить о следующих тенденциях (рисунок 53).

Для детей младшего школьного возраста наиболее дифференцируемыми по силе возникающих у них положительных эмоциональных переживаний оказались ситуации вынесения учителем отличной отметки и вынесения некомпаративного положительного оценочного суждения. Именно между этими двумя ситуациям обнаружены значимые различия в интенсивности эмоциональных переживаний. Суждения, имеющие форму положительной отметки, вызывали у младших школьников значимо более сильные положительные эмоции, чем суждения, содержащие качественное оценивание результатов без сравнения со сверстниками: дети в большей степени переживали радость ( $p < 0,0073$ ), чувствовали себя счастливыми ( $p < 0,0240$ ) и удовлетворенными ( $p < 0,0066$ ), и они в целом ощущали себя более приятно ( $p < 0,0055$ ).

Напротив, между ситуациями вынесения учителем отличной отметки и положительного компаративного оценочного суждения, с одной стороны, а также между ситуациями вынесения содержательного положительного некомпаративного и содержательного

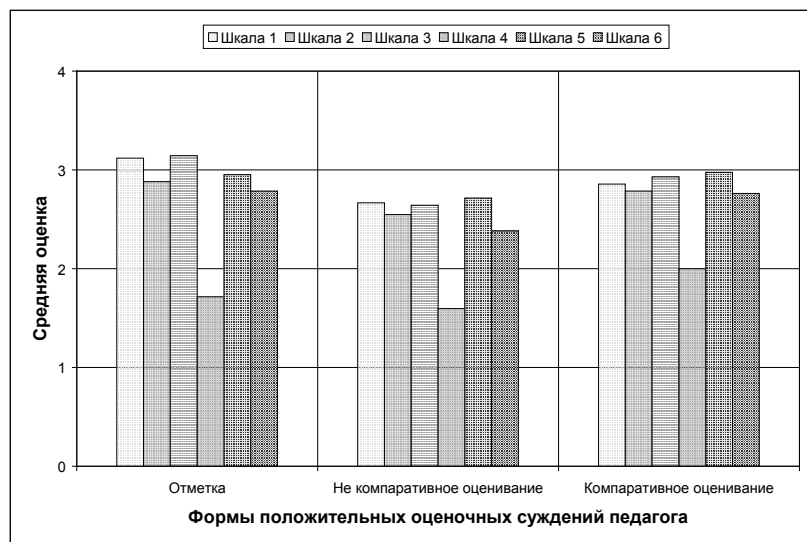


Рис. 53. Средние значения силы эмоциональных переживаний младших школьников относительно трех форм положительных оценочных суждений учителя

положительного компаративного суждений, с другой стороны, не выявлено значимых различий ни по одной из шести экспериментальных шкал.

Таким образом, в результате проведенного статистического анализа оказалось возможным частично подтвердить гипотезу о влиянии форм положительных оценочных суждений учителя на силу переживаемых эмоций младшими школьниками.

Анализ данных, полученных на выборке учащихся средней школы, показал отсутствие тенденции, обнаруженной для младших школьников (рисунок 54). В отличие от учащихся младшей школы у старшеклассников не обнаружено значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний при предъявлении трех форм положительных оценочных суждений учителя ни по одной из шести шкал. Старшеклассники относились примерно с одинаковой степенью эмоциональности к различным формам положительных оценочных суждений учителя. Соответственно применительно к этой возрастной группе учащихся гипотеза о вли-

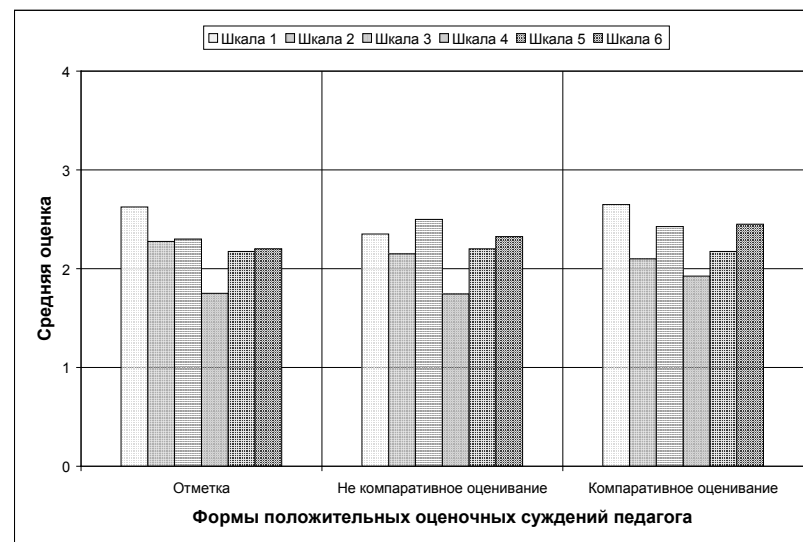


Рис. 54. Средние значения силы эмоциональных переживаний старшеклассников относительно трех форм положительных оценочных суждений преподавателя

янии форм положительных оценочных суждений учителя на силу эмоциональных переживаний не подтвердилась.

Наиболее явные значимые различия в степени эмоциональных переживаний по поводу трех форм положительных оценочных суждений преподавателя были выявлены у студентов (рисунок 55). Студенты продемонстрировали четко дифференцированное эмоциональное отношение к трем формам положительных оценочных суждений. Наименее выраженные положительные эмоции были отмечены у студентов в отношении суждений в форме отличной отметки. Значимо более выраженное положительное эмоциональное отношение проявилось в случае некомпаративного содержательного оценивания. Наиболее сильное положительное эмоциональное отношение студенты продемонстрировали по поводу таких положительных суждений преподавателя, которые содержали вербально выраженное сравнение со сверстниками. По всем шести шкалам были обнаружены значимые различия в степени эмоциональных переживаний по поводу трех форм оценочных суждений ( $p < 0,0001$ ). В результате была подтверждена гипотеза о влиянии

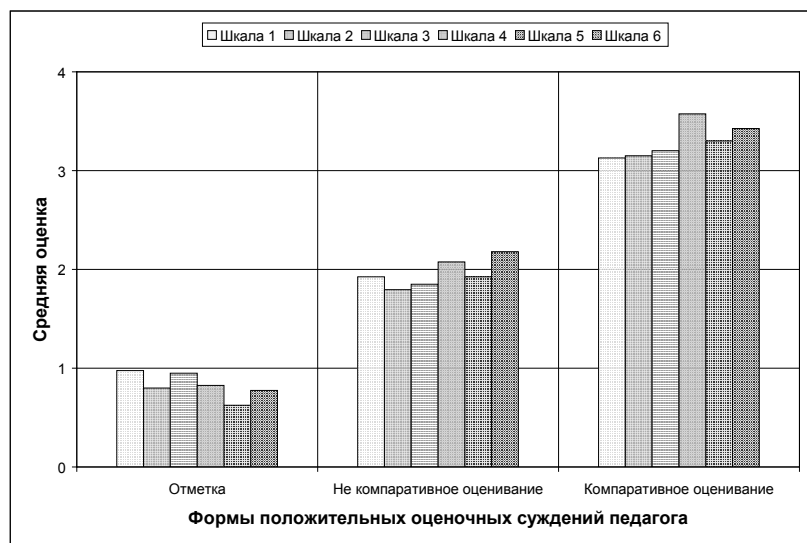


Рис. 55. Средние значения силы эмоциональных переживаний студентов относительно трех форм положительных оценочных суждений преподавателя

форм положительных оценочных суждений преподавателя на силу эмоциональных переживаний студентов.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование с использованием методики субъективного шкалирования выявило наличие у младших школьников, старшеклассников и студентов как общих, так и различных тенденций, касающихся разной степени выраженности положительного эмоционального отношения по поводу трех форм положительных педагогических оценочных суждений. Наиболее явная дифференцированность эмоционального отношения к положительным формам оценивания, содержащим и не содержащим элементы сравнения, была отмечена у студентов. Отсутствие такой дифференцированности было отмечено у старшеклассников. Что касается учеников младшего школьного возраста, то для них наиболее дифференцируемыми, с точки зрения их положительного эмоционального отношения, оказались ситуации вынесения учителем отличной отметки и вынесения некомпаративного положительного оценочного суждения.

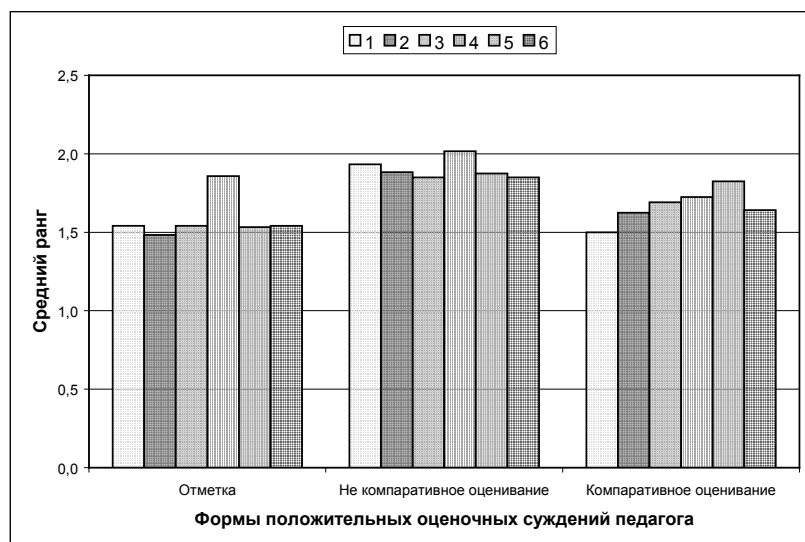
Сравнительный анализ тенденций и статистически значимых закономерностей, полученных на выборках младших школьников, учащихся средней школы и студентов, позволяет говорить об особенностях эмоционального отношения учащихся разного возраста к трем разным формам положительного оценивания: отличной оценке, вынесению преподавателем положительных оценочных суждений, представляющих собой содержательные комментарии по поводу действий ученика, содержащие или не содержащие его сравнение с одноклассниками.

#### *Результаты исследования с использованием методики ранжирования*

По материалам проведенного исследования была сформирована база данных, в которую вошли данные ранжирования школьниками положительных оценочных высказываний (числовые значения от 1 до 3). Был проведен сравнительный анализ средних рангов, присвоенных школьниками трем типам положительных оценочных суждений учителя, применительно к каждому из шести аспектов эмоциональных переживаний, характерных для ситуаций правильного ответа.

Тенденции, проявившиеся при ранжировании младшими школьниками положительных оценочных высказываний учителя, соответственно представлены на рисунке 56.





**Рис. 56.** Средние показатели ранжирования младшими школьниками форм педагогических оценочных суждений, касающихся правильного ответа ученика, по силе вызываемых ими положительных эмоциональных переживаний (1 – ощущение радости, 2 – ощущение себя счастливым, 3 – приятно, 4 – чувство гордости, 5 – весело, 6 – чувство удовлетворения собой)

Рассмотрим особенности положительных эмоциональных переживаний младших школьников в ответ на три формы положительных педагогических оценочных суждений. Как показано на рисунке, в отношении интенсивности всех шести положительных эмоциональных переживаний выявилась общая тенденция, выражающаяся в том, что младшие школьники переживали наименее сильные положительные эмоции в ответ на положительные содержательные оценочные суждения без элементов сравнения (т. е. ставили их на второе или третье ранговые места). Эти суждения, в которых не было ни скрытого, ни выраженного во внешней речи сравнения со сверстниками, вызывали у детей наименее сильные чувства радости, счастья, гордости, удовлетворения собой; детям в меньшей степени было приятно и весело при предъявлении такого рода суждений. Что касается суждений, имеющих форму высокой отметки или вербального сравнения со сверстниками, то они

вызывали у детей более сильные положительные эмоции (дети ставили эти суждения намного чаще на первое ранговое место).

При проведении статистического анализа значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у младших школьников в ответ на три типа педагогических оценочных суждений, использовалась программа SigmaStat for Windows, Version 3.0.1 (module SPSS). В связи с тем, что распределение полученных ранговых значений оказалось ненормальным, использовался непараметрический тест Вилкоксона, с помощью которого были проведены попарные сравнения.

Результаты статистического анализа ранговых различий трех форм положительных оценочных суждений по интенсивности положительных эмоциональных переживаний, возникающих в ответ на них у младших школьников, представлены в таблице 6.

**Таблица 6**  
Значимые ранговые различия в интенсивности эмоциональных переживаний младших школьников при предъявлении трех типов положительных оценочных суждений учителя

Пары сравниваемых оценочных суждений	Виды положительных эмоциональных переживаний младших школьников					
	Шкала 1 «ощущение радости»	Шкала 2 «ощущение себя счастливым»	Шкала 3 «приятно»	Шкала 4 «чувство гордости»	Шкала 5 «весело»	Шкала 6 «чувство удовлетворения собой»
Отметка / некомпаративное оценивание	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p = 0,049	p < 0,001	p = 0,002
Отметка / компаративное оценивание	ns	ns	ns	ns	p < 0,001	ns
Некомпаративное оценивание / компаративное оценивание	p < 0,001	p = 0,017	ns	p = 0,006	ns	p = 0,022

Показано наличие значимых различий между средними рангами, на которые младшие школьники поставили данные формы положительных оценочных суждений, исходя из интенсивности возникающих у них тех или иных положительных эмоциональных переживаний. Для детей этого возраста значимо различными, с точки зрения силы возникающих ощущений радости и счастья, оказались, во-первых, суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения, а, во-вторых, содержательные суждения без элементов сравнения и сравнительные суждения. По поводу вопроса о приятном ощущении себя значимо различными оказались суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения; по поводу чувства веселости – во-первых, суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения, а во-вторых, суждения в форме отметки и сравнительные суждения. Об интенсивности переживания чувства удовлетворенности собой значимо различными оказались суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения.

Итак, в результате проведенного статистического анализа с использованием методики ранжирования оказалось возможным подтвердить гипотезу о влиянии форм положительных оценочных суждений учителя на силу эмоциональных состояний, переживаемых младшими школьниками.

Общие тенденции, проявившиеся при ранжировании подростками оценочных высказываний учителя в ситуациях правильного ответа гипотетического ученика, представлены на рисунке 57.

На выборке подростков проявилась общая тенденция, аналогичная той, которая была отмечена на выборке младших школьников: наименее сильные положительные переживания отмечались в ответ на положительные содержательные оценочные суждения без элементов сравнения (т. е. подростки ставили их на второе или третье ранговые места). Эти суждения, вызывали у подростков наименее сильные чувства радости, счастья, удовлетворения собой; детям в меньшей степени было приятно и весело при предъявлении такого рода суждений

Результаты статистического анализа ранговых различий трех форм положительных оценочных суждений по интенсивности положительных эмоциональных переживаний, возникающих в ответ на них у подростков, представлены в таблице 7.

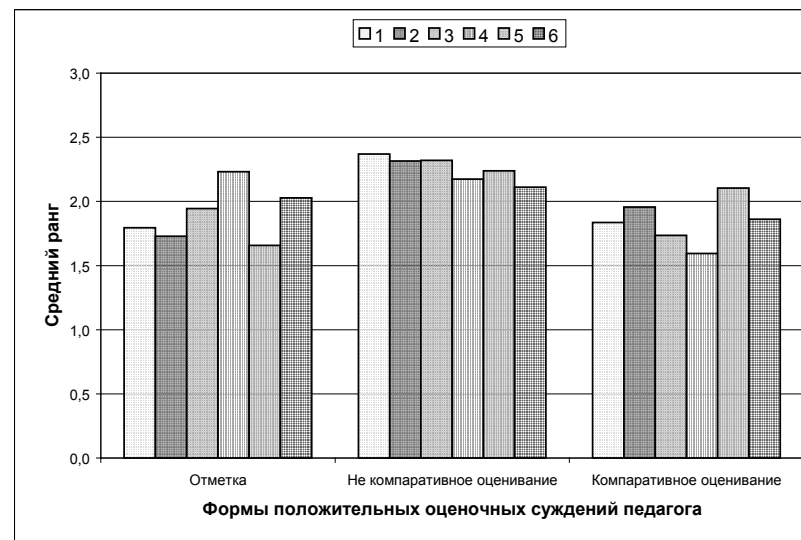


Рис. 57. Средние показатели ранжирования подростками форм педагогических оценочных суждений, касающихся правильного ответа ученика, по силе вызываемых ими положительных эмоциональных переживаний (1 – ощущение радости, 2 – ощущение себя счастливым, 3 – приятно, 4 – чувство гордости, 5 – весело, 6 – чувство удовлетворения собой)

Как видно из таблицы, существуют значимые различия между средними рангами, на которые подростки поставили данные формы положительных оценочных суждений, исходя из интенсивности возникающих у них тех или иных положительных эмоциональных переживаний. Для детей этого возраста значимо различными по шкалам «Ощущение радости» и «Приятно» оказались, во-первых, суждения в форме отметки и некомпаративное оценивание, а во-вторых, некомпаративное и компаративное суждения. Кроме того, значимо различными по шкалам «Ощущение себя счастливым» и «Весело» были суждения в форме отметки и некомпаративное оценивание; по шкалам «Чувство гордости» и «Весело» – суждение в форме отметки и компаративное оценивание, по шкале «Чувство гордости» – некомпаративное и компаративное суждения.

Итак, в результате проведенного статистического анализа оказалось возможным частично подтвердить гипотезу о влиянии форм

**Таблица 7**

**ЗНАЧИМЫЕ РАНГОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ИНТЕНСИВНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ПОДРОСТКОВ ПРИ ПРЕДЪЯВЛЕНИИ ТРЕХ ТИПОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ ПЕДАГОГА**

Пары сравниваемых оценочных суждений	Виды положительных эмоциональных переживаний подростков					
	Шкала 1 «ощущение радости»	Шкала 2 «ощущение себя счастливым»	Шкала 3 «приятно»	Шкала 4 «чувство гордости»	Шкала 5 «весело»	Шкала 6 «чувство удовлетворения собой»
Отметка / некомпаративное оценивание	p < 0,001	p < 0,001	p = 0,011	ns	p < 0,001	ns
Отметка / компаративное оценивание	ns	ns	ns	p = 0,011	p = 0,017	ns
Некомпаративное / компаративное оценивание	p < 0,001	ns	p < 0,001	p = 0,005	ns	ns

положительных оценочных суждений учителя на силу эмоциональных переживаний подростков при использовании методики ранжирования.

**Обсуждение результатов цикла исследований**

В рамках цикла исследований влияния форм отрицательных и положительных оценочных суждений педагога на силу эмоциональных переживаний учащихся разных возрастных групп с использованием методической триангуляции (методики субъективного шкалирования и ранжирования) был выявлен ряд тенденций, характерных для эмоционального отношения учащихся к педагогическому оцениванию с элементами сравнения. Эти тенденции имели место для ситуаций как отрицательного, так и положительного оценивания.

При использовании методики субъективного шкалирования применительно к учащимся младшей школы была подтверждена

гипотеза о влиянии форм отрицательных и положительных оценочных суждений учителя на силу эмоциональных переживаний младших школьников. У младших школьников отмечена идентичная для положительных и отрицательных форм педагогических оценочных суждений тенденция. Она заключается в том, что наиболее дифференцируемыми, с точки зрения силы эмоциональных переживаний (положительных или отрицательных), оказались педагогические суждения, имеющие форму отметки (положительной или отрицательной), и суждения, содержащие качественное оценивание (правильных или неправильных учебных действий) без сравнения со сверстниками. При этом суждения в форме отметки (положительной или отрицательной) вызывали значимо более сильные эмоциональные переживания (положительные или отрицательные), чем суждения, содержащие качественное оценивание (положительное или отрицательное) без сравнения со сверстниками. Кроме того, у младших школьников отмечены и различные для положительных и отрицательных педагогических оценочных суждений тенденции. Так, значимые различия между интенсивностью эмоциональных переживаний, касающихся, с одной стороны, оценочных педагогических суждений, содержащих элементы сравнения (скрытого, т. е. в форме отметки, или выраженного во внешней речи), и некомпаративных оценочных суждений, с другой стороны, были отмечены только для отрицательных форм оценивания.

У старшекласников обнаружено наличие различных для ситуаций положительного и отрицательного педагогического оценивания тенденций. Если в исследовании, касающемся ситуаций положительного оценивания, гипотеза о влиянии форм положительных оценочных суждений на силу эмоциональных переживаний не подтвердилась, то в исследовании ситуаций отрицательного оценивания были выявлены статистически значимые различия между тем, насколько сильно эмоционально переживаются старшекласниками, с одной стороны, отрицательные оценочные суждения учителя, содержащие элементы сравнения (скрытого, т. е. в форме отметки, или выраженного во внешней речи), а с другой стороны, некомпаративные оценочные суждения.

На выборке студентов показано, что наименьшие по силе отрицательные эмоциональные переживания были связаны с ситуацией плохой отметки. Применительно к возрастной группе студентов

обнаружено также четко дифференцированное эмоциональное отношение к трем формам положительных оценочных суждений. Наименее выраженные положительные эмоции были отмечены у студентов в отношении суждений в форме отличной отметки. Наиболее сильное положительное эмоциональное отношение студенты продемонстрировали по поводу таких положительных суждений преподавателя, которые содержали вербально выраженное сравнение со сверстниками.

При использовании методики ранжирования применительно к ситуации отрицательного оценивания показано, что оценочные суждения с элементами сравнения, несущие информацию ученикам о том, что по значимому параметру они оцениваются ниже, чем их сверстники, вызывают более сильные отрицательные переживания, чем оценивание, не содержащее явного или скрытого сравнения. Этот результат соответствует, в частности, представлению Давыдова (Давыдов, 1986) о психологическом смысле отметки как сильного психотравмирующего фактора, несущего в себе скрытую характеристику личности ребенка.

Применительно к ситуации положительного оценивания показано, что оценочные суждения с элементами сравнения, несущие информацию ученикам о том, что по значимому параметру они оцениваются выше, чем их сверстники, вызывают более сильные положительные переживания, чем оценивание, не содержащее явного или скрытого сравнения.

Показано, что младшие школьники переживают со значимо разной степенью эмоциональности три формы отрицательных оценочных суждений учителя: суждения, содержащие элементы скрытого сравнения (т. е. в форме отметки), суждения с выраженным во внешней речи сравнением и некомпаративные оценочные суждения. Аналогичная ситуация характерна и для ситуации положительного оценивания: дети имели значимо различное эмоциональное отношение к формам положительных оценочных суждений.

Обобщая полученные результаты, необходимо специально отметить особый статус в плане эмоциональной окраски таких оценочных суждений (как положительных, так и отрицательных), в которых содержится элемент сравнения со значимой референтной группой. Именно такие отрицательные и положительные суждения вызывали самое сильное соответ-

ственно отрицательное и положительное эмоциональное отношение учащихся.

Одно из возможных объяснений особого статуса оценочных суждений с элементами сравнения может заключаться в том, что они оказывают наиболее сильное влияние на формирование у детей представлений о себе.

В этом смысле можно, вероятно, говорить о сходном функциональном значении данных педагогических оценочных суждений с так называемым социальным сравнением – самостоятельным сравнением себя со значимыми окружающими. Таким образом, наши результаты соотносимы с положениями теории социального сравнения (Festinger, 1950, 1954a, b), прежде всего с тем ее вариантом, в рамках которого осуществляемое субъектом социальное сравнение со значимыми для него людьми рассматривается как один из важнейших динамических процессов, задействованных при формировании субъективного представления о себе (Tesser, 1999).

Проведенное нами исследование подтверждает также идею Рубинштейна (Рубинштейн, 1998) о важности психологического анализа отношения, складывающегося в процессе общения действующего субъекта и оценивающего его окружения. Полученные результаты являются также экспериментальным развитием положения о наличии влияния вербальных оценочных суждений учителя на личность учеников (Burnett, 1996; Kang, 1998) и их эмоциональное состояние (Божович, 1999).

Результаты нашего исследования соответствуют представлению Давыдова (Давыдов, 1986) относительно психологического смысла отметки как сильного психотравмирующего фактора, несущего в себе скрытую характеристику личности ребенка. Действительно, именно отметка наряду со сравнительной оценкой вызывала у младших школьников и старшеклассников более сильные эмоциональные переживания. В свете полученных результатов мы вычленили в отметке дополнительное психологическое содержание, понимая ее как такую характеристику, в которой содержится элемент социального сравнения с субъектами, составляющими значимый круг общения.

В исследовании была смоделирована ситуация педагогического общения, в которой социальное сравнение по значимому для учеников параметру успешности учебной деятельности

как бы задавалось извне учителем. Сообщение отметки, содержащей скрытое сравнение, или сравнение во внешней речи ученика с его одноклассниками в каком-то смысле означало вынесение операции сравнения во внешний, социальный план. Фактически в нашем исследовании показано, что оценочное суждение с элементами сравнения, несущее информацию ученикам о том, что по значимому параметру они оцениваются выше, чем их сверстники, вызывает более сильные отрицательные переживания, чем оценки, не содержащие сравнения. Одно из возможных объяснений этого результата может заключаться в том, что выявленные значимые различия в интенсивности эмоциональных переживаний в ответ на разные типы оценочных суждений связаны с разной степенью травмирующего воздействия последних на существующие у учеников представления о себе. В этом смысле можно, вероятно, говорить о некоторых общих закономерностях влияния двух форм социального сравнения на эмоциональное состояние человека и формирование представлений о себе. Одна из этих форм представляет собой самостоятельное сравнение себя со значимыми окружающими, а другая – сравнение, осуществляемое другими людьми. Эти выводы представляются важными для дальнейшей разработки проблемы межличностного общения и той роли, которую играет в нем социальное сравнение.

Данные об особенностях эмоционального отношения учащихся к сравнительным оценочным суждениям, используемым педагогами в качестве одного из средств общения с учениками, необходимо, с нашей точки зрения, рассматривать в контексте сформулированного Б. Ф. Ломовым положения о важной роли «аффективно-коммуникативной» функции общения. В нашем исследовании получила экспериментальное развитие идея Ломова о том, что общение является одной из важнейших детерминант эмоциональных состояний человека (Ломов, 1984).

Полученные в исследовании данные были соотнесены нами с результатами аналогичного по методической процедуре исследования субъективного представления самих преподавателей относительно влияния оценочных суждений с элементами сравнения на эмоциональные переживания учащихся.

### **Субъективные представления преподавателей о влиянии оценивания с элементами сравнения на эмоциональные переживания учащихся**

Наряду с изучением влияния форм педагогического оценивания на эмоциональные переживания школьников интересно исследовать и то, как сами преподаватели субъективно представляют себе степень этого влияния. Речь фактически идет о необходимости изучения своего рода рефлексии преподавателей, состоящей в осмыслении степени влияния реализуемых ими на уроках форм вербального оценивания на эмоциональные переживания учеников.

Рефлексию преподавателей можно рассматривать в контексте существующих классификаций разновидностей этого процесса. Так, например, И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов (Семенов, Степанов, 1983), разрабатывая рефлексивно-гуманистическое направление в психологии, различают три основных типа рефлексии: интеллектуальную, личностную и кооперативную. Функция интеллектуальной рефлексии состоит в переосмыслении и преобразовании исходной модели объекта в более адекватную на основе новой информации о нем. Функция личностной рефлексии заключается в самоопределении индивида и построении новых образов себя. В частности, в процессе решения нестандартной, творческой задачи (ситуации) субъект, «включая» личностную рефлексию, построив новый образ себя как субъекта творчества, приходит к решению. Функция кооперативной рефлексии состоит в переосмыслении и реорганизации коллективной деятельности. Именно этот вид рефлексии имеется в виду, когда речь идет о рефлексии преподавателей в отношении влияния форм их оценочных суждений на эмоциональные состояния учащихся. Такую рефлексию можно также соотнести с рефлексивными умениями, используя терминологию В. А. Сластелина (1997). Рефлексивные умения связаны с контрольно-оценочной деятельностью педагога, направленной на себя. Рефлексия в данном случае может пониматься как специфическая форма теоретической деятельности, направленная на осмысление и анализ своих собственных учительских действий, разновидностью которых являются оценочные суждения, продуцируемые в процессе взаимодействия с учениками.

Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении особенностей рефлексии учителей относительно степени влияния форм педагогического отрицательного оценивания на силу эмоциональных переживаний, которые могут возникнуть у школьника в ответ на данные формы оценивания (Галкина, Самойленко, Баранова, 1997).

Была выдвинута исследовательская гипотеза о том, что учителя в целом будут субъективно дифференцировать разные формы педагогического оценивания с точки зрения силы вызываемых ими эмоций у учеников. В качестве анализируемых форм отрицательного оценивания были выбраны: оценивание с помощью отметки, содержательные высказывания с элементами и без элементов сравнения с одноклассниками.

В исследовании приняли участие 95 учителей начальной и средней школы (21 мужчина и 74 женщины, средний возраст которых – 39,5 лет, средний стаж профессиональной педагогической деятельности составляет 16 лет).

#### **Процедура и метод исследования**

Экспериментальная процедура, предназначенная для выявления особенностей субъективных представлений учителей относительно степени влияния различных форм отрицательного педагогического оценивания на силу эмоциональных переживаний, возникающих у учеников в ответ на эти оценивания, была идентична (с небольшими модификациями) той, которая была разработана в рамках описанных выше циклов экспериментальных исследований влияния положительных и отрицательных оценочных суждений учителей на эмоциональные переживания учащихся. Учителям предъявлялись аналогичные экспериментальные изображения, (см. рисунок 47) и пятибалльные шкалы, каждая из которых отражала определенный аспект возможного эмоционального переживания учеников.

Исходя из того, что шкалы предназначались для предъявления учителям, которые должны были субъективно представить себе, в какой степени гипотетический ученик склонен переживать то или иное эмоциональное состояние в ответ на предлагающиеся оценочные суждения, в исходных шкалах местоимение «я» было заменено на «он», относящееся к гипотетическому ученику. Таким образом, учителям были предложены 8 шкал:

**Шкала 1:** «Он совсем не встревожен – Он ужасно встревожен»

**Шкала 2:** «Он совсем не напряжен – Он ужасно напряжен»

**Шкала 3:** «Он совсем не огорчен – Он ужасно огорчен»

**Шкала 4:** «Он совсем не унижен – Он ужасно унижен»

**Шкала 5:** «Он совсем не несчастен – Он ужасно несчастен»

**Шкала 6:** «Ему совсем не хочется плакать – Ему ужасно хочется плакать»

**Шкала 7:** «Ему совсем не обидно – Ему ужасно обидно»

**Шкала 8:** «Ему совсем не неприятно – Ему ужасно неприятно»

При предъявлении каждой из трех экспериментальных картинок учителей просили представить себе, насколько сильным, с их точки зрения, будет каждое из восьми эмоциональных переживаний, которые могут возникнуть у неправильно отвечающего ученика, в результате того или иного отрицательного оценочного суждения со стороны учителя. Учителям последовательно предъявлялись шкалы, на которых необходимо было отметить то место, которое наиболее соответствовало степени переживаемого гипотетическим учеником чувства.

#### **Результаты исследования**

Для анализа наличия общей тенденции, характерной для учителей, был проведен сравнительный анализ средних значений субъективно оцениваемой учителями силы эмоциональных переживаний, которые могут возникнуть у школьников в ответ на три типа оценочных суждений учителя. Эти средние значения подсчитывались отдельно по каждому из восьми выделенных эмоциональных переживаний. При проведении статистического анализа значимых различий между средними использовалась программа SigmaStat for Windows, Version 3.0.1 (module SPSS). В связи с тем, что распределение полученных данных оказалось ненормальным, использовался тест Фридмана (Friedman Repeated Measures ANOVA on Ranks), позволивший выявить наличие значимых различий, а также непараметрический тест Вилкоксона (Wilcoxon Signed Rank procedure) для попарных сравнений.

Анализ полученных данных позволяет говорить о следующей общей тенденции. Показано, что учителя, оценивая все 8 эмоциональных состояний гипотетических учеников, продемонстрировали идентичные мнения. Учителя представляли себе учеников наименее встревоженными, огорченными, униженными и несчаст-

ными, в наименьшей степени чувствовавшими себя неприятно и напряженно, менее всего ощущающими обиду и желание плакать при предъявлении им оценочных суждений, в которых отсутствует их сравнение со сверстниками. Размышляя над тем, какая из трех форм оценочных суждений может вызвать наиболее сильные отрицательные эмоциональные переживания, учителя полагали, что школьники будут воспринимать наименее эмоционально именно некомпаративные оценочные суждения учителя, лишённые скрытого или выраженного во внешней речевой форме сравнения со сверстниками. Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то по сравнению с некомпаративными оценочными суждениями они, по мнению учителей, имеют для детей более сильную негативную эмоциональную окраску. При этом степень выраженности данных различий была примерно одинаковой по всем восьми шкалам (рисунок 58).

Результаты статистического анализа различий между средними субъективными оценками, которые давали учителя в отноше-

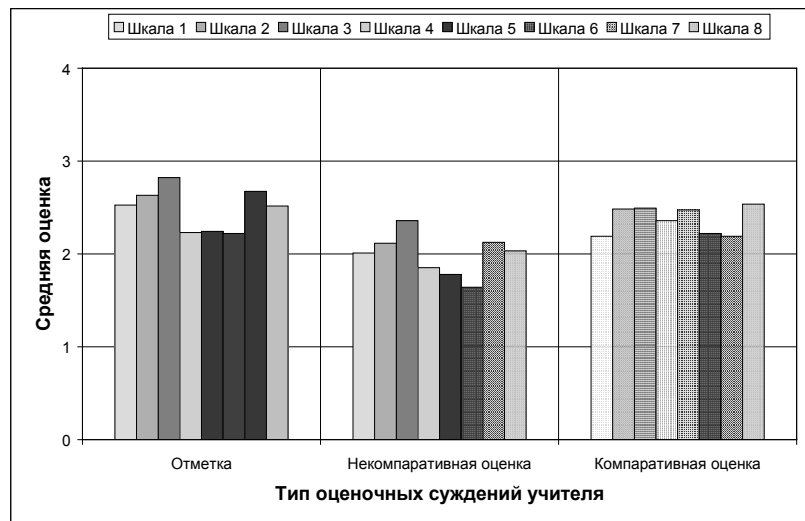


Рис. 58. Сравнение средних значений субъективно оцениваемой учителями силы эмоциональных переживаний учеников в ответ на три типа оценочных суждений

нии силы возможных эмоциональных переживаний, возникающих у школьников в связи с тремя формами оценочных суждений, представлены в таблице 8.

Как видно из таблицы 8, существуют значимые различия между средними оценками, продуцированными учителями, относительно силы отрицательных эмоциональных переживаний, которые могут возникнуть у учащихся при предъявлении исследуемых форм оценочных суждений. Учителя оценивали как наиболее значимо различные по степени эмоциогенности для учеников две формы оценочных суждений: одна из них выражалась в сообщении ученику отрицательной отметки, а другая представляла собой развернутое содержательное высказывание относительно совершенных учеником ошибок, в котором не было его сравнения с одноклассниками. По мнению учителей, именно эти две формы оценочных суждений могут вызвать у учащихся значимо различ-

**Таблица 8**  
Значимые различия в субъективных оценках учителей интенсивности эмоциональных переживаний школьников по поводу трех типов оценочных суждений учителя

Пары сравниваемых оценочных суждений учителя	Виды эмоциональных переживаний							
	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Шкала 7	Шкала 8
Отметка – некомпаративная оценка	$p < 0,004$	$p < 0,006$	$p < 0,002$	$p < 0,007$	$p < 0,02$	$p < 0,003$	$p < 0,003$	$p < 0,005$
Отметка – компаративная оценка	$p < 0,05$	ns	ns	ns	ns	ns	$p < 0,05$	ns
Некомпаративная оценка – компаративная оценка	ns	ns	ns	ns	$p < 0,004$	$p < 0,003$	ns	$p < 0,005$

ные по силе чувства тревожности, огорчения, обиды; дети в существенно разной степени будут чувствовать себя несчастными, напряженными и униженными, а также ощущать себя неприятно и хотеть плакать.

Что касается сравнения ситуаций предъявления некомпаративной и компаративной оценок, то, по мнению учителей, дети будут испытывать значимо разную степень таких аспектов эмоционального переживания, как ощущение себя несчастным, желание плакать, переживание неприятного чувства.

Ситуации вынесения отметки и компаративного оценочного суждения будут вызывать, с точки зрения учителей, значимо различные по силе чувства встревоженности и обиды.

Таким образом, анализ тенденций и статистически значимых закономерностей, полученных на выборке учителей в целом, позволяет говорить о том, что, размышляя над тем, какая из трех форм отрицательных оценочных суждений может вызвать наиболее сильные отрицательные эмоциональные переживания, учителя полагали, что школьники будут воспринимать наименее эмоционально именно некомпаративные оценочные суждения учителя, лишенные скрытого или выраженного во внешней речевой форме сравнения со сверстниками. Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то по сравнению с некомпаративными оценочными суждениями они, по мнению учителей, имеют для детей более сильную негативную эмоциональную окраску.

Таким образом, было экспериментально показано совпадение эмоционального отношения учащихся к определенным формам педагогического оценивания с тем, как это эмоциональное отношение было субъективно представлено в сознании педагогов. Так, с одной стороны, учащиеся воспринимали с наименьшими отрицательными эмоциями отрицательные оценочные суждения, не содержащие сравнения их со сверстниками. С другой стороны, учителя также субъективно оценивали такого рода оценочные суждения как имеющие наименьшую негативную эмоциональную окраску для учащихся.

\*\*\*

Итак, мы рассмотрели категорию социального сравнения, являющуюся ключевым элементом познания и субъективного оценивания человеком самого себя и взаимодействующих с ним людей.

Были проанализированы тенденции в развитии представлений об этом феномене, отправным пунктом для которых явилась теория социального сравнения Фестингера, и показано разнообразие современных концепций и моделей социального сравнения как некоторого сложного и многомерного психического феномена, касающегося сопоставления мнений, точек зрения, способностей и т. д. Мы рассмотрели не только теории, описывающие особенности сравнения себя с другими людьми, но и концепции, обращенные к такому социальному сравнению, в котором референтом для сравнивающего субъекта является он сам в разные периоды своей жизни.

Было проанализировано развитие исходных идей Фестингера в многочисленных направлениях, касающихся, прежде всего, исследования факторов, определяющих выбор людьми той или иной формы сравнения, осуществляемого в социальном окружении, а также эффектов, которые оказывает социальное сравнение на формирование у человека представлений о себе, его самооценку и эмоциональное состояние.

Мы показали, что развитие методологии изучения социального сравнения идет по линии все большей ориентированности исследований на его системные качества: в современных работах намечена тенденция реализации методической триангуляции, позволяющей сочетать, например, анализ вербальных данных, содержащих информацию качественного плана, и более строгие методы выявления референтов и параметров сравнения. На примере собственных эмпирических исследований особенностей проявления социального сравнения у детей и взрослых мы показали продуктивность реализации элементов системной методологии, включающей процедуры, предоставляющие как количественную, так и качественную информацию об особенностях социального сравнения.

Были представлены результаты наших собственных исследований, реализованных по трем основным направлениям, касающимся референтов социального сравнения, его мотивационно-целевых составляющих, а также связанных с ним эмоциональных переживаний. В рамках этих исследований был разработан ряд опросников и оригинальных методических процедур, а также использовалась системная методология анализа вербальных данных, полученных от испытуемых. Одна из особенностей всех



этих исследований состояла в том, что в них участвовали представители разных возрастных групп: младшие школьники, младшие и старшие подростки, а также студенты. Таким образом, были выделены как общие тенденции, так и возрастные особенности в проявлении закономерностей, связанных с социальным сравнением.

При исследовании целевых составляющих социального сравнения была предложена и реализована так называемая методическая триангуляция двух принципиально разных исследовательских процедур – свободных вербализаций и субъективного шкалирования. Было показано, что использование формализованного опросника с набором утверждений, не сконструированных исследователем, а предварительно продуцированных участниками исследования в контексте свободных вербализаций, повышает экологическую валидность данного инструмента.

В результате исследования эмоциональных составляющих социального сравнения было показано, что в ситуации педагогического оценивания учащиеся воспринимали с наименьшими отрицательными эмоциями оценочные суждения, в которых давались содержательные комментарии по поводу ошибочных действий ученика, но отсутствовало скрытое или явное его сравнение с одноклассниками. Применительно к ситуации положительного оценивания, показано, что оценочные суждения с элементами сравнения, несущие ученикам информацию о том, что по значимому параметру они превосходят своих сверстников, вызывают более сильные положительные переживания, чем оценивание, не содержащее явного или скрытого сравнения. Показано совпадение эмоционального отношения учащихся к определенным формам педагогического оценивания с тем, как это эмоциональное отношение оценивалось педагогами: аналогично учащимся преподаватели субъективно оценивали суждения, не содержащие сравнения сверстников друг с другом, как имеющие наименьшую негативную эмоциональную окраску для учащихся.

Таким образом, в данном разделе были рассмотрены как теоретические, так и эмпирические аспекты исследования социального сравнения как ключевого элемента познания и субъективного оценивания индивидом самого себя и окружающих его людей.

Еще один ракурс рассмотрения сравнения связан с анализом его роли в межличностном и групповом общении. Именно в ком-

муникативных ситуациях реализуемое субъектами сравнение может быть обращено как к предметному, так и к социальному миру и, таким образом, выступает как в познавательных, так и социальных формах. Некоторые возможные направления теоретического и эмпирического изучения сравнения в контексте общения освещены ниже.

## **Часть III**

### **СРАВНЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ**

Категория сравнения имеет большое значение не только в контексте познания предметного и социального мира, но и в контексте межличностного и группового общения. Это значение можно продемонстрировать на примере теоретических представлений об общении, в той или иной степени опирающихся на категорию сравнения, а также на примере эмпирических исследований, в которых показана связь между особенностями и параметрами межличностного или группового общения и характеристиками когнитивного или социального сравнения.

## КОНЦЕПЦИИ ОБЩЕНИЯ И КАТЕГОРИЯ СРАВНЕНИЯ

Среди разнообразных концепций и моделей общения существуют такие, в которых достаточно эксплицитно представлена процедура сравнения (более подробный обзор разнообразных концепций и моделей общения см.: Носуленко, Самойленко, 2005; Lohisse, 2001; Marc and Picard, 1996; Mucchielli, Guivarch, 1998).

Общение понимается нами в широком смысле как такой процесс, при котором коммуниканты обмениваются идеями, интересами, мнениями: «В актах общения осуществляется как бы презентация «внутреннего мира» субъекта другим субъектам и вместе с тем самый этот акт предполагает наличие такого „внутреннего мира“» (Ломов, 1984, с. 248–249). Этот процесс означает также ориентированность коммуникантов на цели, которые могут заключаться не только во взаимном обмене информацией, но и в нахождении совместных решений, урегулировании спорных вопросов, воздействии друг на друга и т. д.

Обращаясь к категории общения, мы будем говорить также о близкой ей категории социального взаимодействия, означающей в наиболее широком смысле процесс обмена чувствами, мыслями, невербальными формами поведения, при котором осуществляется взаимная адаптация субъектов, играющих в зависимости от ситуации различные роли.

### *Кодовые модели коммуникации*

Первыми попытками описания коммуникативного процесса явились кодовые или информационные модели коммуникации (Encoding-Decoding Model), основными составляющими которых были

отправитель, получатель, сообщение, сигнал и код (Shannon and Weaver, 1949). В контексте рассматриваемых нами проблем представляют интерес те усложненные варианты кодовых моделей, в которых предложено содержательное описание процессов кодирования и декодирования, предполагающих элементы процедуры сравнения.

Согласно одной из таких моделей, разработанной Глаксбергом и Коеном (см.: Beaudichon, 1999), осуществляемое отправителем кодирование начинается с отбора образцов потенциальных сообщений, находящихся в долговременной памяти. Этот отбор реализуется на основе выявления ассоциативной связи, существующей между возможными сообщениями и тем референтом, информация о котором должна быть закодирована. Отправитель сравнивает эти потенциальные сообщения и выбирает то, которое наиболее ассоциативно связано с референтом и наименее – с так называемыми нереперентами. Аналогичным образом происходит процесс декодирования. Получатель сравнивает полученное сообщение с различными стимулами, которые могут быть закодированным референтом. Идентификация осуществляется также на основе оценки ассоциативной силы, существующей между полученным сообщением и потенциальными референтами. Таким образом, процедуре сравнения отводится ведущая роль в процессе отправления и получения сообщения.

Необходимо подчеркнуть, что в кодовых моделях коммуникация понималась весьма механистически, без учета того контекста, в котором она разворачивается, а также тех различий в субъективных представлениях, индивидуальном опыте и структуре знания, которые имеются у коммуникантов. В этих моделях не учитывалась также языковая составляющая, необходимость обращения к которой обоснована в некоторых теориях коммуникации, разработанных в лингвистике.

### *Компонентная модель Р. Якобсона*

Одной из наиболее известных теорий коммуникации, рожденных в недрах структурной лингвистики, является компонентная модель Романа Якобсона (Якобсон, 1985; Jakobson, 1963). Он предложил описывать коммуникационный процесс как систему взаимодействия шести компонентов (Jakobson, 1963, р. 213–214): (1) *отправитель* – человек, посылающий сообщение; (2) *адресат* – чело-

век, получающий сообщение (он может быть как реальным, так и условным реципиентом); (3) *сообщение* или последовательность сигналов, несущих информацию, которая должна быть закодирована и декодирована; (4) *контекст*, к которому отсылает сообщение; (5) *код*, который является частично или полностью общим для отправителя и адресата; (6) *контакт*, представляющий собой физический канал и психологическую связь между отправителем и адресатом и позволяющий последним устанавливать и поддерживать коммуникацию.

С этими компонентами связаны *шесть функций*, отражающих различные размерности сообщения (Marc and Picard, 1996, р. 24–25): (1) *экспрессивная или эмотивная функция*, относящаяся к отправителю и касающаяся аффективного выражения его отношения к тому, о чем он говорит; (2) *конативная функция*, ориентированная на адресата и отсылающая к действию, которое адресат должен осуществить в процессе общения (отправитель дает указание, выражаемое императивной языковой формой); (3) *фатическая функция*, которая касается всего того, что необходимо осуществить в процессе обмена информацией с целью установления и поддержания контакта между коммуницирующими субъектами; (4) *металингвистическая функция*, которая осуществляется, когда отправитель и адресат проверяют, используют ли они код в одном и том же смысле; (5) *денотативная функция*, с помощью которой осуществляется отсылка к некоторому референту; (6) *поэтическая функция*, относящаяся к самой форме сообщения в той степени, в которой сама эта форма имеет экспрессивное значение. Одно и то же сообщение может выполнять в процессе коммуникации одновременно несколько функций, среди которых одна всегда является доминирующей.

Представляется, что главным достоинством модели коммуникации Якобсона является наличие в ней такой составляющей, как контекст. В рамках его модели обращение к контексту подразумевает два основных момента. Во-первых, определение места, занимаемого тем или иным сообщением среди других сообщений, которые либо принадлежат к тому же акту коммуникации, либо связывают вспоминаемое прошлое с предполагаемым будущим. Во-вторых, коммуникативное сообщение соотносится с так называемым универсумом дискурса. Нетрудно заметить, что именно процессы сравнения задействованы в данном случае при обра-

нии к контексту: сообщения сравниваются между собой и с универсумом дискурса в целом.

Эта модель, будучи рожденной в недрах структурной лингвистики, представляет коммуникацию как некоторую формальную структуру, а не дает описание ее реального процесса, в который вовлечены реальные люди со своими психологическими особенностями. Так же как и в рассмотренных выше технических моделях коммуникации, в модели Якобсона не учитываются такие детерминанты коммуникации, как когнитивные и личностные особенности коммуникантов.

### *Модели референтного общения*

Модели, ориентированные на точки зрения коммуникантов (*perspective-taking models*) и относящиеся к так называемому референтному общению, делают акцент на установлении общего контекста общения между участниками. Предполагается, что люди воспринимают мир с разных точек зрения, а общий контекст общения достигается путем попеременного принятия точек зрения, в которых выделяются такие составляющие, как базовое знание, установки и убеждения, текущая интерпретация объектов и событий, цели и т. д. (Krauss and Fussell, 1989). Соответственно, важнейшей составляющей достижения общего контекста общения является социальное сравнение коммуникантами собственных точек зрения с теми, которые имеются у их партнеров.

К наиболее ярким примерам концепций общения, опирающихся на понятие общего знания, принадлежит теория Р. Краусса (Krauss, Fussell, 1989, 1996; Krauss, Weinheimer, 1964, 1966). Предлагаемый им подход является распространением идей конструктивизма на сферу коммуникативных процессов. Заимствуя основные моменты концепции Найссера (Найссер, 1981), Краусс рассматривает значения не как нечто выделяемое из сообщений на последовательных стадиях обработки информации, а как своего рода гипотезу, которая, подобно перцептивной гипотезе, представляет собой попытку интеграции разнообразных видов данных. Эти данные могут включать: устные высказывания, письменные синтаксические конструкции, невербальные формы поведения, элементы ситуативного контекста, представления получателя сообщения о мире и об отправителе информации, мнения получателя о существующих у отправителя представлениях о нем и т. п.

Согласно Крауссу, общение есть двусторонний процесс. Когда цель участников общения заключается в том, чтобы понять и быть понятым, отправитель хочет убедиться, что сделанные получателем выводы соответствуют тем, которых ожидал первый. Аналогичным образом получатель хочет быть уверенным в том, что сделанный им вывод соответствует тому, который имел в виду отправитель. В обоих случаях речь, несомненно, идет об актах социального сравнения, осуществляемых как отправителем, так и получателем.

В концепции Краусса большое место уделяется анализу механизмов построения сообщения. Одним из таких механизмов является общая для партнеров система знаний или «общая основа». Что касается человека, который в определенный момент принимает роль получателя сообщения, то он, по мнению Краусса, является чем-то большим, чем пассивным реципиентом информации, реализуя элементы вербального и невербального поведения, позволяющие ему влиять на процесс передачи сообщения отправителем.

Основная экспериментальная парадигма исследований, базирующихся на моделях, ориентированных на точки зрения коммуникантов, обеспечивает ситуации референтного общения: испытуемый должен описать условному или реальному партнеру по общению некоторый объект, находящийся в наборе сходных с ним объектов, таким образом, чтобы партнер мог его идентифицировать в имеющемся у него аналогичном наборе. Таким образом, экспериментатор как бы уже задает коммуникативную интенцию говорящему, а исследовательская задача заключается в том, чтобы проанализировать, как эта интенция реализуется лингвистически при учетывании говорящим точки зрения слушающего.

В рамках этой группы моделей существенное внимание уделяется референции, под которой понимается использование языка для обозначения элементов действительности. Таким элементом может быть отдельная вещь, категория объектов, абстрактное понятие, ощущение, чувство и т. д. Для того чтобы осуществить акт референции, говорящий должен сформулировать референтное выражение – слово или фразу, которые позволят слушающему идентифицировать референт. Эффективный акт референции предполагает, что говорящий учитывает точку зрения слушающего уже при формулировании референтного выражения.

В экспериментальных исследованиях этого направления испытуемые создают референтные выражения по отношению к объектам, для которых имеются конвенциональные названия, и по отношению к объектам, не имеющим общепринятых названий и не похожим на реально существующие предметы (например, абстрактные рисунки). Первый тип объектов применялся для того, чтобы выявить, как влияет имеющаяся у говорящего информация относительно базового знания слушающего на характер референтных выражений, используемых говорящим для описания этих объектов. Второй тип применялся при анализе координации коммуникантами общих точек зрения на эти объекты. Общая цель подобных исследований заключалась в том, чтобы установить, как принятие определенной точки зрения на объект влияет на языковые аспекты сообщений говорящих и как эти языковые выражения точек зрения влияют на коммуникативную адекватность сообщений.

Говоря о моделях референтного общения в целом, необходимо отметить несомненное присутствие в них процедуры сравнения. Такое же важное место отводится сравнению и в моделях социального взаимодействия, особенность которых заключается в том, что они касаются таких ситуаций, в которых участники общения сами ставят перед собой коммуникативные задачи.

#### *Модели общения как социального взаимодействия*

Существует ряд моделей общения, в соответствии с которыми оно понимается как взаимодействие коммуникантов. Акцент на задачах и способах обработки социальной информации сделан в теории социального взаимодействия К. Доджа. Его модель включает следующие компоненты (Dodge, 1985): 1) проблемные задачи; 2) неосознанные цели и установки; 3) обработку социальной информации (ее кодирование, интерпретацию, поиск социальных форм поведения в ответ на нее; сравнительное оценивание возможных ответных форм поведения и выбор оптимальной формы; задействование выбранной формы поведения); 4) коммуникативное поведение; 5) оценки коммуникативного поведения со стороны других людей.

В основе модели лежит представление о том, что общение возникает в ответ на специфические задачи. Предполагается, что человек приступает к решению социальной задачи, имея прошлый

опыт, помогающий ему решить ее. Этот опыт образует своеобразный фильтр, через который проходит информация о задаче и который влияет на представление человеком социальных аспектов ситуации. Этот фильтр может включать установку на определенное восприятие окружающего мира или самого себя. Категория сравнения эксплицитно представлена в этих моделях на этапе обработки социальной информации и конкретно в процессе сравнительного оценивания партнерами по общению возможных форм поведения в социальных ситуациях.

Предложенная Ж. Бодишон модель обработки информации в рамках социального взаимодействия привносит в процесс коммуникации новые размерности (Beaudichon, 1982, 1999). В рамках этой модели когнитивная деятельность, имеющая место в процессе коммуникации, рассматривается как цикл операций, реализуемых коммуникантами частично одновременно, а частично последовательно. Модель учитывает также личностные, аффективные и мотивационные особенности участников общения.

В соответствии с моделью предлагается 4 фактора, два из которых представляют собой личностные особенности коммуницирующих субъектов (те, которые им действительно присущи, и те, которые известны другим людям), а два остальных – референт и ситуация. Эти факторы определяют для каждого из коммуникантов ожидание результата коммуникации, который, в свою очередь, детерминирует уровень активации.

Со стороны отправителя сообщения сначала происходит цикл так называемой эмиссии сообщения, который описывается в модели как последовательность сбора информации, ее организации и ее оформления в виде сообщения. После успешного отправления сообщения следует постэмиссионный цикл, в котором отправитель сообщения собирает новую информацию, сравнивает ее с отправленным сообщением, а затем оценивает собственное сообщение еще до получения ответа со стороны реципиента. Оценивание собственного сообщения в комбинации с полученным от реципиента ответом приводят к принятию отправителем решения по поводу отправленного им сообщения.

Со стороны получателя сообщения при наличии предварительно созданного контекста сначала реализуется цикл предвосприятия информации, позволяющий реципиенту сформировать предположение о том, что составит содержание сообщения, ко-

торое он предполагает получить. Продуцирование сообщения отправителем приводит к активации цикла получения сообщения реципиентом. Происходит декодирование, а затем обработка содержания сообщения, осуществляемая с помощью трех операций: сравнения гипотетического и реального содержания сообщения, корректировка содержания сообщения на основе обработанной информации, принятие решения по его поводу (с повторением этого цикла при необходимости). Завершается цикл ответом.

Таким образом, согласно данной модели, часть циклов коммуникации осуществляется последовательно (например, за циклом эмиссии следует цикл пост-эмиссии), а часть – одновременно: циклы предвосприятия информации и эмиссии, с одной стороны, и циклы постэмиссии и получения сообщения, с другой стороны, разворачиваются параллельно.

В этой модели категория сравнения играет важную роль на нескольких этапах коммуникативного взаимодействия: а) на этапе оценки отправителем переданного сообщения, осуществляемой еще до получения ответа со стороны реципиента, проводится сопоставление этого сообщения с новой информацией; б) на этапе сопоставления получателем гипотетического и реального содержания сообщения; в) на этапе сопоставления отправителем переданного им сообщения с полученным от получателя ответом.

Также эксплицитно представлена категория сравнения в диалоговых моделях общения, ориентированных на отражение специфики целостного процесса взаимодействия коммуникантов. С точки зрения диалоговых моделей, общение рассматривается как диалог или совместное решение его участниками коммуникативных задач. Соответственно, индивидуальное коммуникативное поведение невозможно определить безотносительно к ситуации взаимодействия в целом. Важной целью коммуникации выступает достижение интересубъективности.

Согласно Р. Ромметвейту (Rommetveit, 1971), интересубъективность – это структура, возникающая в результате взаимодействия. Она не имплицитна в том знании, с которым коммуниканты вступают в общение, и не закодирована эксплицитно в языке. Для каждой ситуации взаимодействия взаимное понимание должно конструироваться заново.

В рамках этого направления вводится понятие коммуникативного соглашения (Chabrol, 1994; Ghiglione, 1986; Lipiansky, 1992),

которое означает, что собеседники, вступая во взаимодействие, имплицитно договариваются относительно принципов и правил, которым оно должно подчиняться. Достижение такой договоренности с необходимостью предполагает постоянное сравнение представлений коммуникантов о принципах и правилах общения. «Коммуницировать – значит совместно конструировать реальность с помощью системы знаков, признавая определенные принципы обмена информацией и определенный ряд правил» (Ghiglione, 1986, p. 102).

В качестве таких принципов выделяются следующие:

- принцип соответствия, который позволяет индивидам отнестись друг к другу как к потенциальным собеседникам (принимая во внимание их языковую, дискурсивную и коммуникативную компетентность);
- принцип взаимности, который означает признание другого как эффективного собеседника;
- принцип контрактуализации, который означает переход от потенциально коммуникативной ситуации к реальной коммуникации;
- принцип влияния, который обозначает тот факт, что любое коммуникативное взаимодействие является носителем смыслов и что каждый коммуникант старается овладеть ими вместе со своим партнером.

Что касается правил, то они являются одновременно и дискурсивными (правила, которые руководят построением дискурса) и ситуационными (которые вытекают из статуса, ролей и социокультурных ритуалов).

В рамках диалогового подхода в понятие «собеседник» вкладывается новый смысл, а коммуникация рассматривается как диалектическая встреча двух процессов: а) выражения, при котором Я-говорящий обращается к Ты-адресату, и б) интерпретации, при котором Ты-интерпретатор строит образ Я-говорящего (Charaudeau, 1983). Сравнение лежит в основе конструирования взаимного понимания.

Примером диалоговой интерпретации общения является также концепция общения как сотрудничества (Clark, Marshall, 1981). Суть этой концепции заключается в том, что общение представляет собой коллективную деятельность, в процессе которой партнеры

координируют как ее содержание, так и сам ее процесс. Согласно Г. Кларку, коммуниканты направляют свои усилия на то, чтобы гарантировать наличие сходных значений каждого сообщения перед тем, как перейти к следующему сообщению. Предполагается, что успешный акт референции проходит две комплементарные фазы: 1) презентации, когда происходит порождение высказывания, в процессе формулирования которого говорящий часто обращается к помощи слушающего; 2) принятия, когда участники общения приходят к соглашению о том, что сообщение было понято слушающим.

Если говорить в целом о диалоговых моделях общения, то необходимо отметить в качестве их основной особенности понимание этого процесса как особой коллективной деятельности, в процессе которой происходит не только обмен информацией, но и взаимная коррекция и сопоставительная оценка понимания друг друга. В этих моделях коммуниканты постоянно сравнивают собственное понимание значений сообщений, необходимых правил и принципов общения. Такое сравнение субъективных представлений играет большую роль и в системной концепции общения, разработанной Б. Ф. Ломовым.

#### *Концепция общения Б. Ф. Ломова*

Согласно Б. Ф. Ломову (Ломов, 1975, 1979, 1980, 1984), в процессе общения происходит взаимный обмен представлениями, идеями, интересами, чувствами и т. д., в результате которого устанавливаются или закрепляются отношения между людьми. Сфера, способы и динамика общения определяются социальными функциями вступающих в него людей, их положением в системе общественных отношений, принадлежностью к той или иной общности. Единицами общения, согласно Ломову, являются циклы активности, в которых выражаются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения каждого из партнеров. Именно эти циклы активности предполагают наличие операции сравнения.

Исследование структуры и динамики общения может осуществляться на трех уровнях (Ломов, 1984). На макроуровне общение индивида с другими людьми рассматривается как одна из сторон образа жизни – анализируется его зависимость от системы общественных отношений, которая сложилась в данном обществе на данной исторической ступени его развития. Мезоуровень

предполагает изучение динамики общения, т. е. рассмотрение его как процесса, в ходе которого осуществляется обмен образами, идеями, переживаниями и складывается информационный фонд, которым может пользоваться каждый из партнеров по общению, а также формируются новые специфические механизмы регулирования динамики психических процессов и состояний, совместные стратегии решения задач и общий для группы стиль деятельности. На этом уровне процесс общения проходит несколько фаз (Ломов, 1981). Начальной фазой является установление общих «координат», относительно которых строится весь дальнейший процесс. Здесь происходит «выравнивание информированности» коммуникантов. На второй фазе формируется совместная программа общения. Она включает распределение функций между его участниками и выработку способов их сопряжения. Эта программа не является жесткой и задает лишь общую стратегию их поведения. Третья фаза состоит в образовании «общего фонда» знаний, умений, навыков. Решая определенную задачу, каждый из участников общения использует не только свой собственный опыт, но и опыт, которым располагают его партнеры. В результате общения либо вырабатываются единые позиции его участников и создается некоторый «совокупный субъект», либо, напротив, обнаруживаются их противоречия и несовместимость. На завершающей фазе процесса общения осуществляется согласование результатов взаимодействия, их контроль и коррекция. Наконец, микроуровень связывается с изучением отдельных циклов или единиц общения, например, сопряженных актов типа «вопрос–ответ». Перечисленные уровни организации исследования общения взаимодополняют и взаимоконтролируют друг друга.

Таким образом, можно говорить о том, что процедура сравнения занимает в концепции общения Ломова важное место. Речь идет, прежде всего, о так называемом мезоуровне изучения общения, на котором осуществляется сравнение коммуникантами информированности, опыта и точек зрения. Результатом такого сравнения является некоторое единое представление участников общения о степени общности или несовместимости их позиций.

Итак, среди многообразия концепций и моделей общения выделяется ряд таких, в которых эксплицирована роль осуществляемой коммуникантами процедуры сравнения. При обсуждении таких составляющих коммуникативного процесса, как контекст,

общее референтное поле, цели и интенции коммуникантов, авторы отмечают необходимость обращения участников общения к процедуре сравнения.

Необходимо при этом отметить, что эта процедура может иметь форму как социального сравнения, т. е. сравнения, обращенного к субъектам, так и сравнения, касающегося предметов окружающего мира, по поводу которых осуществляется общение. Сравнение может иметь место как в рамках общения в малой группе, так и в процессе межличностного общения. Некоторые особенности использования сравнения в групповом и межличностном общении были предметом реализованных нами эмпирических исследований, результаты которых приведены ниже.



## СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ

Специфика изучения особенностей реализации процедуры сравнения при решении когнитивно-коммуникативных задач состоит, прежде всего, в том, что она осуществляется в процессе речевого общения и представляет собой процесс вербализации сходства и различия сопоставляемых объектов.

Одной из наиболее часто встречающихся коммуникативных ситуаций, предполагающих осуществление человеком сравнения, является такая, в которой перед субъектом стоит задача передать своему реальному или гипотетическому партнеру по общению информацию об отличительных особенностях некоторого объекта, воспринимаемого в контексте более или менее сходных с ним объектов. В этом случае возникает вопрос о том, каково место процедуры сравнения среди других способов решения данной задачи.

Исследованию этого вопроса было посвящено одно из наших исследований, **цель** которого заключалась в том, чтобы выявить приемы выражения отличительных особенностей объекта, реализуемые в процессе референтного общения, и определить место, которое занимает среди них вербально выраженное сравнение объектов.

Эту задачу предлагалось решать при соблюдении двух различных условий: наличия и отсутствия реальных коммуникативных партнеров.

### *Методология исследования*

Для исследования особенностей использования процедуры сравнения в контексте референтного общения моделировались ситуации, в которых участники исследования могли спонтанно осуществлять

операцию сравнения в свободном речевом общении. Применялся вариант методики референтного диалога, впервые предложенной и разработанной Дж. Кэрроллом (Carroll, 1956) для изучения межкультурного общения, а затем широко использовавшейся исследователями, занимающимися референтным общением (см. обзор: Беляева, Самойленко, 1983). Наиболее плодотворно, с нашей точки зрения, эта методика использовалась Р. Крауссом в рамках проблематики познания и речевого общения (Краусс, 1986; Fussell, Krauss, 1989, 1992, 1996; Krauss, Weinheimer, 1964, 1966, 1967). Испытуемого просят описать целевой объект таким образом, чтобы его можно было выделить из соответствующего контекста. В подобных ситуациях создается возможность вербализации сходства и различия воспринимаемых объектов, хотя инструкцией такая вербализация непосредственно не требуется.

**Испытуемые.** В исследовании участвовало 70 человек в возрасте от 20 до 40 лет разного образовательного уровня и профессиональной подготовки.

**Процедура.** Суть методики заключалась в том, что пары участников исследования (так называемые говорящий и слушающий) помещались таким образом, что могли слышать, но не видеть друг друга. Перед обоими коммуникантами находились идентичные наборы стимульных изображений. «Говорящий» должен был описать определенное изображение так, чтобы «слушающий» мог на основании описания идентифицировать его в наборе сходных изображений.

Исследование состояло из двух серий.

В первой серии участвовал 21 человек. Предъявлялась следующая инструкция: «Опишите данное изображение так, чтобы в последствии по вашему описанию какой-то другой человек мог определить, о каком изображении шла речь». Таким образом, в первой серии испытуемые описывали заданное изображение при отсутствии реальных собеседников.

Во второй серии изображение описывалось в режиме реального диалогического общения. Участвовало 35 основных испытуемых, выступающих в роли «говорящих», т. е. описывающих стимул, а также 35 дополнительных испытуемых, выступающих в позиции партнера, отыскивающего описываемое изображение. Основному испытуемому давалась следующая инструкция: «Опишите данное изображение так, чтобы сидящий перед вами человек смог по ва-

шему описанию найти это изображение. Ваш собеседник может задавать вам любые вопросы на понимание».

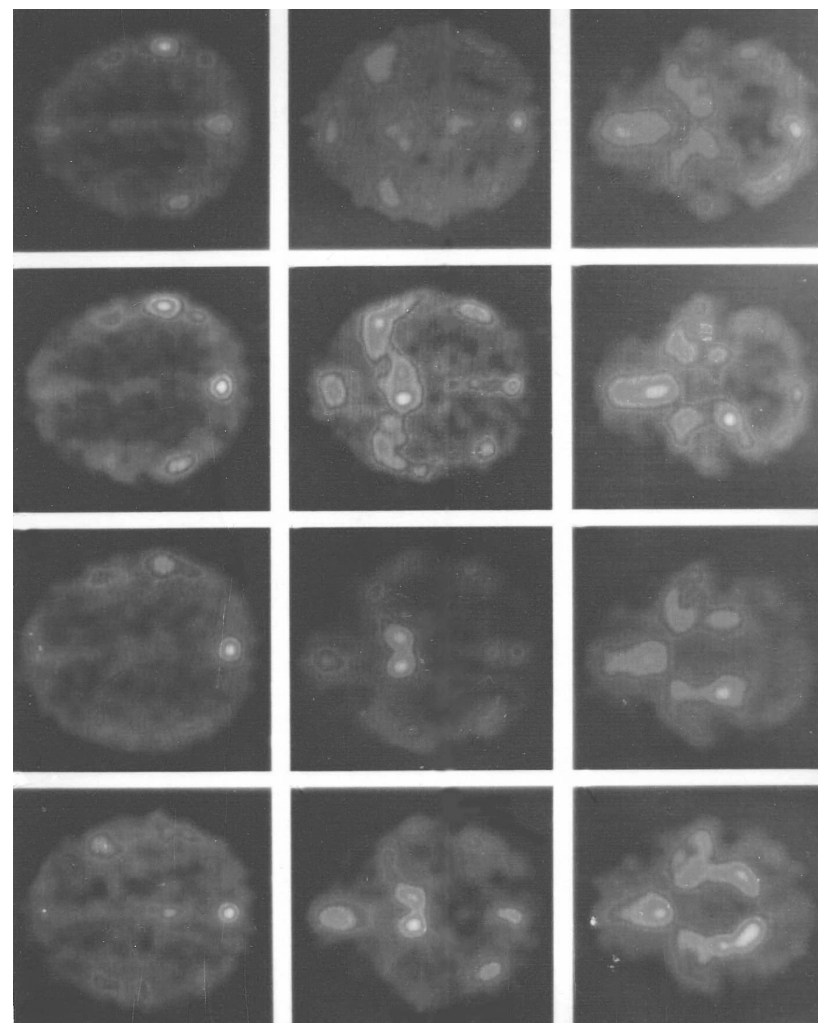
Объем речевого описания в первой серии регулировался самим говорящим в соответствии с его субъективным представлением о необходимой полноте вербализации значимых отличительных особенностей описываемого стимульного изображения. Объем речевого описания во второй серии также регулировался самим говорящим; партнеру давалась инструкция выслушать полное описание и в случае, если оно окажется недостаточным для решения задачи, начать обсуждение и задать все необходимые вопросы. Вторая серия заканчивалась моментом реального правильного выбора партнером заданного стимульного изображения<sup>6</sup>.

**Стимульный материал.** В качестве стимульного материала использовались такие изображения, описание и сравнение которых в большинстве случаев было невозможно осуществить путем указания на какой-то один признак или различительный параметр, что способствовало получению развернутых вербализаций. Участникам исследования предъявлялся набор из 12 фотографий цветных изображений неопределенного характера. Это были изображения разных фаз процесса незначительного изменения одного объекта (клетки), варьирующего по цветовым оттенкам, общей форме контура, количеству и степени выраженности деталей (рисунок 59).

#### *Процедура анализа вербальных данных*

При разработке процедуры анализа вербальных данных мы опирались на положение о том, что психологический анализ речевых текстов осуществляется, прежде всего, с точки зрения передачи и восприятия той информации, которая послужила основой порождения текста (Колшанский, 1984). Данное положение обуславливает невозможность использования отдельного слова в качестве объекта анализа, так как познавательная и коммуникативная

<sup>6</sup> Проведение двух серий эксперимента обусловлено необходимостью изучения приемов общения в разнообразных коммуникативных ситуациях, включающих как условного слушателя, так и активного собеседника. Нами осуществлен сопоставительный анализ особенностей вербализации, продуцируемой в данных коммуникативных ситуациях (Самойленко, 1983; Беляева, Самойленко, 1983).



**Рис. 59.** Стимульные изображения

функции текста реализуются только его целостной структурой, представляющей собой взаимосвязь всех элементов.

В качестве эмпирического материала использовались 56 вербальных протоколов, продуцированных участниками исследования при решении задачи описать определенное изображение

так, чтобы его можно было идентифицировать в наборе сходных изображений.

Полученные в исследовании вербализации анализировались с трех точек зрения.

Во-первых, определялась **логическая структура** вербальной передачи информации о целевом объекте. Определялось, являются ли вербализации описанием только этого объекта или содержат его сопоставление с аналогичными объектами того контекста, в котором он находится. В последнем случае речь шла об анализе компаративной структуры вербализаций, осуществляющемся при опоре на эмпирически выделенные из речевых протоколов языковые средства выражения сходного и различного в объектах: синтаксические и лексико-грамматические конструкции, подробно описанные выше.

Во-вторых, идентифицировались конкретные виды описания и вербального сравнения, различающиеся по характеру их **предметной отнесенности** к тем или иным элементам контекста.

В-третьих, выделялись конкретные стратегии реализации описания или вербального сравнения.

В-четвертых, анализировалась **коммуникативная направленность** вербализаций, определяемая по тому, насколько в них содержатся индикаторы ориентированности на партнера по общению. В качестве индикаторов коммуникативной направленности были выбраны лингвистически выраженные обращения к собеседнику (местоимения 2-го лица, обращения по имени), а также глаголы, употребляемые в повелительном наклонении.

#### *Сравнение как один из способов референтного общения*

При анализе вербализаций в контексте референтного общения была построена эмпирическая классификация общих вербальных способов передачи коммуникантом информации в ситуациях двух типов – с условным слушателем и реальным собеседником. В качестве оснований для построения данной классификации были выбраны логическая структура вербализаций, их предметная отнесенность, стратегии вербализации и их коммуникативная ориентированность.

На основании **логической структуры** было выделено два основных вербальных способа передачи коммуникантом информации в ситуации референтного общения, дифференцируемые

в зависимости от того, содержатся ли в них элементы сопоставления объектов во внешней речи.

Наиболее часто использованным способом явилось **«описание»** особенностей одного или нескольких воспринимаемых объектов (объекта-цели или же объектов контекста) без более или менее развернутого сравнения.

В более чем половине проанализированных вербальных протоколов наряду с приемом «описания» использовалось **«сравнение-сопоставление»**, представляющее собой выражение во внешней речи сходства и различия объектов. Логическая структура этого приема в отличие от приема «описания» предполагает обращение к двум или более воспринимаемым объектам с обязательным их сопоставлением (или противопоставлением). С помощью этого приема человек передает собеседнику информацию сопоставительного характера, которая показывает, в чем конкретно сходны и различны объект-цель и объекты контекста.

При этом «сравнение-сопоставление» особенностей двух или более воспринимаемых объектов следует отличать от «сравнения-соотнесения», представляющего собой соотнесение или уподобление описываемого объекта некоторому «образу» на основе существующего между ними сходства. Лежащий в основе «сравнения-соотнесения» акт уподобления не содержит сопоставления особенностей объектов, но лишь отсылает вербализуемый объект к некоторому образу. Эта форма сравнения достаточно подробно изучена в лингвистике и обозначается термином «компаративности».

На основании **предметной отнесенности**, т. е. в соответствии с тем, каких воспринимаемых объектов касается вербализация, в рамках приемов описания и сравнения-сопоставления был выделен ряд разновидностей.

С точки зрения предметной отнесенности, **прием описания** может относиться к объекту-цели и к объектам контекста.

**Описание объекта-цели** представляет собой вербализацию наиболее существенных отличительных особенностей, которые присущи только объекту-цели без соотнесения его с объектами контекста. Например, *«Карточка, которая находится у меня в руках, квадратная, с коричневым фоном. Картина представляется мне – синяя корова, плачущая и ревущая, чем-то недовольная... Синяя корова плачущая, широко раскрытый правый глаз у нее, имеющий три окраски: в центре белый, желтый и красный, розовый,*

*переходящий в голубой с темной окантовкой, широко открытый рот и слеза такая, сливающаяся с глазом. Под правым глазом у коровы такая горячая, падающая и большая слеза. На правом ухе имеется розовое пятно. Значит, рог маленький и лихо загнутый вверх. Второй рог коровы крупнее, с небольшим набалдашником, очень довольный собой».* Как видно из протокола, испытуемый реализовал прием «описания», обозначив отличительные особенности целевого объекта через проведение аналогии с «плачущей коровой». С психологической точки зрения, описание объекта-цели представляет собой передачу говорящим своему партнеру по общению только конечного результата осуществленной во внутреннем плане операции сравнения объекта-цели со сходными изображениями контекста. Использование этого приема не связано с экспликацией во внешней речи мыслительных операций (например, классификации), осуществляемых во внутреннем плане с контекстными изображениями для выделения отличительных особенностей объекта-цели.

**Описание контекста** представляет собой характеристику во внешней речи особенностей только тех изображений, которые предъявлены вместе с объектом-целью. Описание контекста является непрямой передачей информации об отличительных особенностях объекта-цели в отличие от прямого «описания» последнего. Факт «описания» контекста испытуемыми представляется нам достаточно нетривиальным. При наличии задачи передать информацию об отличительных особенностях объекта-цели коммуниканты фактически никак не вербализовывали их во внешней речи, а относили свои описания к изображениям контекста.

В исследовании было выявлено три основные стратегии описания контекста в зависимости от того, какие его элементы подвергались вербализации во внешней речи. Все эти стратегии представляли собой выражение во внешней речи (экстериоризацию) последовательности мыслительных операций, осуществляемых с объектами контекста, и таким образом, носили **процессуальный характер**.

Первая стратегия представляла собой последовательное сужение класса, к которому принадлежал объект-цель, в результате чего у коммуникативного партнера формировалось представление об отличительных признаках объекта-цели. Важно отметить, что такое вербально выраженное сужение класса всегда заверша-

лось характеристикой самого объекта-цели, которая никогда не давалась в начале описания. Приведем пример протокола: «*Среди всего этого набора есть картинки, где есть человек с ярко выраженными руками. Из этих четырех картинок, значит, ... два имеют бледное очертание. Так вот из этих двух... надо взять человека с короткими руками. Еще можно отличить от второго оставшегося, значит, что у него круглых три пятна*». С психологической точки зрения, эта стратегия так называемого «**последовательного сужения класса**», к которому принадлежит целевой объект, является по своему характеру **процессуальной** и носит форму развернутой во внешней речи последовательности операций конкретизации класса, к которому принадлежит объект-цель.

Другой стратегией описания контекста явилось выражение во внешней речи тех особенностей изображений контекста, которые характеризовали отсутствовавшие в объекте-цели признаки. Вот пример использования такого приема описания: «*Сначала из всего набора можно отсеять карточки, которые по фигуре наиболее овальной формы, круглые. Из оставшихся 6 карточек можно отсеять 2 карточки, которые имеют 3 характерные пятна, по три пятна имеют две... И вот эта вот одна: два спаренных и одно... Теперь из оставшихся четырех карточек еще две карточки, которые имеют по семь красных пятен. Их можно тоже отсеять*». Эта стратегия, так же как и предыдущая, имеет процессуальный характер, т. е. с ее помощью осуществляется последовательная экспликация во внешней речи некоторых операций, выполняемых с изображениями контекста. Однако в отличие от предыдущего такое «описание» контекста реализовывалось в форме так называемого «**последовательного исключения**». Говорящий строил свое описание таким образом, чтобы постепенно формировать представление слушающего об отличительных особенностях объекта-цели путем последовательного исключения из рассмотрения признаков изображений контекста, которые отсутствовали у объекта-цели. В большинстве случаев эта реализуемая во внешней речи процедура применялась говорящим до тех пор, пока у слушающего фактически не оставалось никаких альтернатив и он оказывался способным однозначно идентифицировать объект-цель.

Наконец, еще одна процессуальная стратегия описания контекста состояла в том, что сначала все включенные в него объекты разделялись на то или иное количество групп, затем давалась

характеристика той группы, в которую был отнесен объект-цель с последующей характеристикой его отличительных особенностей. Вот пример использования такого приема описания: «Сначала весь набор карточек можно разделить на две группы: в одной будут все наиболее овальной формы, а в другой – неопределенной формы. Теперь найти во второй группе ту, которая похожа на человека с короткими руками». В основе такой стратегии описания контекста лежит так называемая «**группировка**» объектов.

Таким образом, все три стратегии описания контекста являлись по своему характеру процессуальными и применялись говорящими для структурирования и трансформации контекста изображений, чтобы опосредованно передать информацию об отличительных особенностях объекта-цели для обеспечения возможности его идентификации.

Необходимо также отметить, что в выделенных нами приемах «описания» в большей или меньшей степени фактически выражена во внешней речи операция сравнения объекта-цели с изображениями контекста. В «описании» собственно объекта-цели представлен только результат реализованной во внутренней речи операции сравнения, который состоит из признаков, позволяющих идентифицировать объект-цель. Стратегии «описания» контекста уже частично эксплицируют во внешней речи факт сопоставления говорящим объекта-цели с контекстом, что выражается в осуществлении говорящим вербальных отсылок к определенным изображениям контекста.

Анализ приемов «описания» с точки зрения степени их коммуникативной ориентированности показал наличие как коммуникативно-ориентированных, так и коммуникативно-нейтральных вариантов. Приведем пример протокола, в котором присутствует коммуникативно-ориентированное описание:

Н.: Андрюх, смотри. Вот посмотри внимательно на картинки. На некоторых из них вот это синее большое пятно, оно почти правильной, круглой формы или овальной. На некоторых оно похоже на человечка. Так, да?

А.: Да.

Н.: Вот выбери все, где есть круглые формы, более или менее правильные, где нет у них ни ножек, ни ручек там каких-то, вроде как у паука. Вот все круглые выбери и скажи, сколько у тебя получилось их?

А.: У меня получилось их шесть.

Н.: Круглых... – шесть. Выкини их. Ни на одной из них нет того, что нам нужно. Вот теперь остальные разложи рядом с собой. Будем считать по пятнам. На одной из них ты увидишь, она похожа на какого-то марсианина... Два пятна и одно во лбу, совсем незаметное. Выкинь ее тоже... Так, все они похожи на человечков, примерно, да?

А.: Да.

Н.: Одна из них похожа больше всех. Причем посмотри у них на ноги. Вот если ты смотришь от себя, то на этом пятне левая нога от тебя его будет правая, она немножко больше и длиннее и загнута больше...»

Рассмотрим теперь вербально-логический прием «**сравнения – сопоставления**». Как отмечалось выше, использование этого приема, означает выражение во внешней речи сходного и различного между объектом-целью и изображениями контекста.

По предметной отнесенности прием «сравнения-сопоставления» дифференцируется на **сравнение объекта-цели с классами** (или категориями) изображений контекста и **парное сравнение** объекта-цели с отдельными изображениями.

Прием сравнения **объекта-цели с классами** изображений контекста опирался на предварительную эмпирическую группировку изображений контекста. Вот пример: «Левый глаз на картинке – более светлый, напоминает белое пятнышко. У остальных четырех картинок белого пятна нет».

Использование приема **парного сравнения** означало парное сопоставление объекта-цели с отдельными, сходными с ним изображениями контекста, которые не подвергались предварительной группировке. Вот пример: «...карточка отличается от других количеством пятен, так как есть одна карточка, на которой всего лишь одно пятно; есть карточка, на которой тоже четыре пятна, но одно из них раздвоенное и... находится в центре. Другая карточка еще есть, на которой пять пятен, отчетливо их видно, и есть карточка, на которой пять отчетливых и еще одно маленькое пятнышко, всего шесть. Эта карточка, на ней отчетливо видно ровно четыре красных пятна на синем фоне».

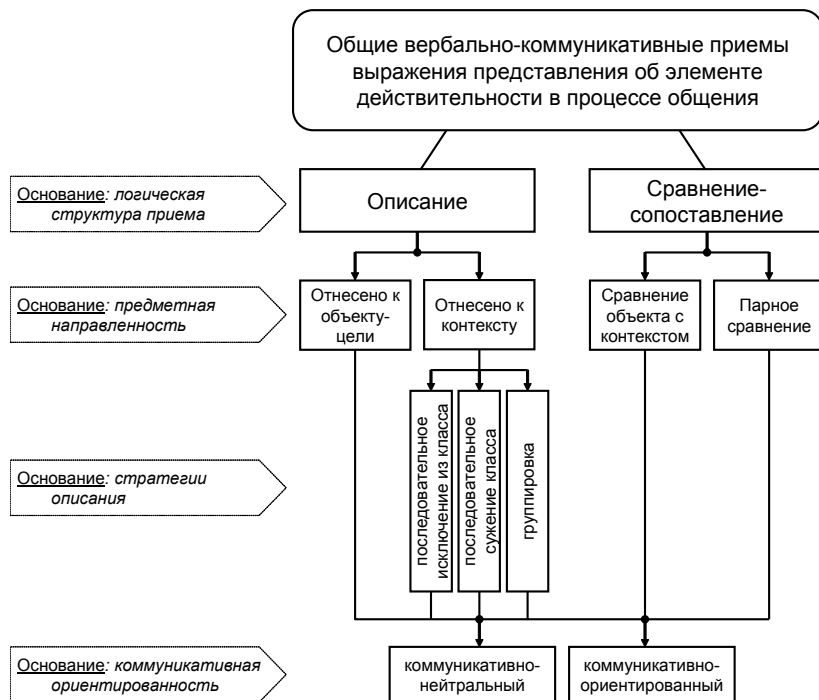
По степени коммуникативной ориентированности оба приема сравнения, так же как и разновидности приема «описания»,

дифференцируются на коммуникативно-ориентированные и коммуникативно-нейтральные.

Такова эмпирическая классификация общих вербально-логических приемов, используемых человеком для выражения в ситуации речевого общения отличительных особенностей изображения, воспринимаемого в контексте сходных с ним объектов. Эта классификация схематически представлена на рисунке 60.

Данная классификация позволяет определить место операции сравнения в общей структуре вербально-логических способов референтного общения.

Итак, в результате проведенного исследования операции сравнения как средства решения когнитивно-коммуникативных задач



**Рис. 60.** Эмпирическая классификация общих вербально-логических приемов выражения отличительных особенностей объекта в речевом общении

было показано, что она является существенным компонентом речевого взаимодействия людей. Сравнение может присутствовать в контексте референтного общения как в имплицитной, так и в эксплицитной формах. В первом случае речь идет о тех ситуациях, когда коммуникант, выполняя задачу передать своему партнеру по общению информацию об отличительных особенностях некоторого объекта, осуществляет описание последнего, не сравнивая его во внешней речи с аналогичными объектами или реализует одну из процессуальных стратегий описания объектов контекста, вынося во внешне речевой план процессы их группировки. Таким образом, в вербальных описаниях выражается результат предварительно осуществленной в умственном плане операции сравнения. В эксплицитных формах сравнение представляет собой выраженное во внешней речи сопоставление целевого объекта с отдельными объектами контекста или с их классами.

Проведенный анализ сравнения как одного из приемов референтного общения затрагивает аспект рассмотрения этой процедуры в контексте процессов восприятия и передачи субъектом информации об особенностях объектов окружающего мира. Другой аспект рассмотрения сравнения в контексте общения связан с его социальной формой. Пример проведенного нами исследования социального сравнения в контексте общения описан ниже.

## СОЦИАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС

Один из аспектов рассмотрения роли сравнения в групповом общении касается выявления того, насколько часто индивиды, принадлежащие к той или иной малой группе, выбирают для сравнения с собой членов этой группы, имеющих в ней определенный социометрический статус. Исследование данной проблемы предполагает соотнесение результатов, касающихся, с одной стороны, социометрического статуса учеников, а с другой стороны, частоты их использования одноклассниками в качестве референтов социального сравнения (т. е. их статуса предпочитаемого или непродуманного референта социального сравнения).

### Современные подходы к исследованию социального статуса и его когнитивно-коммуникативных составляющих

На протяжении нескольких последних десятилетий в зарубежных исследованиях общения и коммуникативной компетенции особое внимание уделяется разработке строгих методов анализа социального статуса ребенка в коллективе и поиску тех когнитивно-коммуникативных характеристик, которые являются определяющими для детей, имеющих разную степень популярности среди сверстников.

Наряду с традиционно используемым социометрическим методом, получившим развитие в плане разработки, прежде всего, конкретных вариантов процедур социометрической номинации и шкалирования, был предложен оригинальный метод анализа

социальных ролей, также позволяющий дифференцировать детей с точки зрения их позиции среди сверстников.

Необходимо, однако, отметить, что в отечественных психологических исследованиях и прикладных работах, осуществляемых в рамках педагогического контекста, до сих пор наибольшее распространение имеет социометрическая процедура номинации (подробный обзор используемых отечественными исследователями вариантов номинативной процедуры изучения межличностных отношений детей представлен в работе Коломинского, 2003). При этом используемые в отечественных исследованиях способы обработки результатов, полученных с помощью этой процедуры, носят, с нашей точки зрения, весьма упрощенный характер, являются по своему характеру одномерными и, соответственно, не позволяют осуществлять тонкую дифференциацию детей по степени их социального предпочтения сверстниками.

В этой связи представляет интерес рассмотрение современных подходов к анализу социального статуса детей в группе сверстников и анализ того, как эти подходы работают при необходимости выделения когнитивно-коммуникативных характеристик детей, занимающих одну и ту же социальную позицию в коллективе (см. подробнее: Самойленко, Костыгова, 2007).

В настоящее время в зарубежных исследованиях социального статуса ребенка применяются различные варианты социометрических процедур, от выбора которых может зависеть достоверность результатов, а также получивший разработку в последние годы метод анализа неформальных социальных ролей.

### Социометрические процедуры изучения межличностных отношений

Основными процедурами, позволяющими получить информацию о социометрическом статусе, являются: *процедура номинации* (peer nomination technique), *процедура социометрического шкалирования* (rating scales) и *процедура заданной категоризации предпочтений* (forced-choice group preference records). Подробный сравнительный анализ данных процедур представлен в работах (Terry and Coie, 1991; Frederickson and Furnham, 1998; Maassen and Verschueren, 2005).

Каждая из этих процедур предполагает формулирование критерия, на основе которого необходимо выбрать предпочитаемых и непродуманных детей. Так, в некоторых исследованиях

используется обобщенный критерий, т. е. участников исследования просят выбрать тех членов группы, которые более и менее всего нравятся. Однако большинство исследователей считает, что для получения наиболее валидных ответов от детей целесообразно использовать конкретные критерии, являющиеся для последних значимыми. В этом случае детям предлагают выбрать наиболее и наименее предпочитаемых сверстников в плане совместной учебы или организации досуга.

**Процедура номинации** является наиболее широко используемой социометрической процедурой. Она выражается в том, что каждый из членов группы называет несколько человек, которые ему больше всего и меньше всего нравятся, с которыми он больше всего и меньше всего хотел бы общаться или выполнять те или иные виды совместной деятельности. Затем для каждого члена группы подсчитывается количество полученных им номинаций, на основе которых затем определяется его социометрический статус.

Разработка социометрических процедур номинации имеет свою историю (Newcomb, Bukowski et al., 1993). Первый ее вариант был предложен Морено (Moreno, 1934) и был по своему характеру *одномерным*. Одномерная процедура номинации предполагала выделение групп популярных и непопулярных детей на основе *только положительных номинаций* (инструкция требует назвать наиболее предпочитаемых членов группы на основе того или иного критерия), число которых могло быть *ограниченным* или *неограниченным*.

По мнению некоторых исследователей (Taylor, Asher et al., 1987), использование *неограниченного количества номинаций* целесообразно при исследовании социометрического статуса детей, испытывающих трудности в обучении, так как данная разновидность номинационной процедуры может способствовать тому, что часть таких детей будет с большей вероятностью выбрана кем-то из своих сверстников. Кроме того, при количественно ограниченной номинации могут возникнуть трудности в дифференцировании тех детей, которых действительно игнорируют, и тех, которых сверстники в некоторой степени все-таки принимают (Wanlass and Printz, 1982).

Развитие социометрического метода привело к тому, что начиная с 1950-х годов исследователи стали говорить о том, что одномерные социометрические процедуры, основанные только на поло-

жительных номинациях, не позволяют дифференцировать активно отвергаемых членов группы, от тех, которых просто не замечают (Dunnington, 1957). Впервые *двухмерная процедура номинации*, требовавшая назвать не только предпочитаемых, но и не предпочитаемых по определенному критерию детей, была использована Пири (Peery, 1979).

Дальнейшая разработка двухмерных процедур номинации привела к появлению социометрических классификационных методов, позволяющих математически более точно соотносить данные, полученные при осуществлении процедур положительного и отрицательного выборов. Среди этих методов выделяют два наиболее часто используемых: *модель стандартизированного показателя* (standard score approach) (Coie, Dodge, and Coppotelli, 1982; Coie and Dodge, 1983) и *вероятностная модель* (Newcomb and Bukowski, 1983). Оба эти метода позволяют выделять пять социометрических групп детей: *популярные* (popular), *спорные* (controversial), *пренебрегаемые* (neglected), *отвергаемые* (rejected) и *средние* (average).

Наиболее распространена процедура распределения на социометрические группы с использованием *стандартизированных социометрических показателей* (Coie and Dodge, 1983). Сначала для каждого ребенка подсчитываются два стандартизированных по группе показателя: сумма полученных положительных номинаций и сумма отрицательных номинаций. Затем эти два стандартизированных показателя переводятся в показатели *социального предпочтения* (social preference) и *социального влияния* (social impact), которые, в свою очередь, также стандартизируются.

*Социальное предпочтение* – это то, насколько человека любят или не любят другие люди. Социометрический показатель социального предпочтения подсчитывается путем нахождения разности количества стандартизированных положительных и отрицательных номинаций. *Социальное влияние* – это степень социальной заметности человека, т. е. то, насколько человека замечают, выделяют в той или иной группе. Индекс социального влияния определяется путем суммирования количества стандартизированных положительных и отрицательных номинаций.

На заключительном этапе происходит распределение детей на пять социометрических групп в соответствии с определенными значениями индексов социального предпочтения и социального влияния.



К группе популярных детей относят тех, у которых стандартизированный индекс социального предпочтения больше 1, а стандартизированные показатели положительных и отрицательных номинаций соответственно больше и меньше 0; отвергаемые дети имеют стандартизированный индекс социального предпочтения меньше -1, а стандартизированные показатели положительных и отрицательных номинаций соответственно меньше и больше 0; у пренебрегаемых детей стандартизированный индекс социального влияния меньше -1, а стандартизированные показатели положительных и отрицательных номинаций меньше 0; у спорных детей индекс социального влияния больше 1, а стандартизированные показатели положительных и отрицательных номинаций больше 0. К группе средних относят всех остальных детей.

Суть *вероятностного метода* определения социометрических групп (Newcomb, Bukowski, 1983) состоит в том, что сначала для каждого ребенка подсчитываются и стандартизируются суммарные значения положительных и отрицательных номинаций, а также показатель социального влияния. На основе этих показателей выделяются аналогичные социометрические группы по следующим принципам. К популярным детям относят тех, которые получают 7 и более положительных номинаций и имеют показатель отрицательных номинаций меньше 0; отвергаемые дети имеют не менее 7 отрицательных номинаций и показатель положительных номинаций меньше 0; у пренебрегаемых детей индекс социального влияния равен или менее 2; у спорных детей либо показатели положительных и отрицательных номинаций равны 7, либо показатель положительных номинаций больше или равен 7, а показатель отрицательных номинаций больше 0 либо показатель отрицательных номинаций больше или равен 7, а показатель положительных номинаций меньше 0. К группе средних относят всех остальных детей.

Необходимо, однако, отметить, что на протяжении многих лет существует дискуссия относительно целесообразности использования в социометрических исследованиях процедуры отрицательной номинации. Этот вопрос становится особенно острым в тех случаях, когда участниками исследований являются дети. Исследования, специально направленные на изучение влияния процедуры социометрического тестирования на поведение и эмоциональное состояние детей, немногочисленны и в большинстве случаев

не могут быть сопоставимы друг с другом, так как используют разные социометрические процедуры и способы оценки данного влияния (Connolly, 1983; Hayvren and Hymel, 1984; Bell-Dolan, Foster et al., 1989; Bell-Dolan, Foster et al., 1992; Iverson, Barton et al., 1997).

Противники использования процедуры отрицательных номинаций отмечают возможность риска нанесения вреда психологическому состоянию детей, а также указывают на необходимость соблюдения этических норм психологического исследования (Northway, 1946; Gronlund, 1959). Возможный риск видится в трех основных моментах (Ratiner, Weissberg, Caplan, 1986).

Во-первых, процедура отрицательных номинаций может содержать имплицитную санкцию на порождение предпочитаемыми детьми отрицательных высказываний в адрес непредпочитаемых сверстников. В результате к детям, имеющим низкий социометрический статус, могут относиться еще более отрицательно. Процедура называния тех детей, которые вызывают наибольшую антипатию с точки зрения возможной работы или игры с ними, может также привести к тому, что взаимоотношения между членами группы будут развиваться в нежелательную сторону (Asher, Hymel, 1981). Наиболее отрицательные последствия от процедуры отрицательной номинации могут возникнуть в отношении детей, испытывающих трудности в обучении (Connolly, 1983).

Во-вторых, считается, что после участия в социометрическом исследовании у непопулярных детей могут усилиться отрицательные эмоции и, в частности, чувство одиночества.

В-третьих, само обращение к детям с просьбой прямо сказать, к кому они лучше всего и хуже всего относятся, противоречит педагогической практике, реализуемой многими учителями и родителями.

Однако необходимо отметить, что другие исследователи приводят данные об отсутствии неблагоприятного влияния процедуры отрицательного социометрического выбора на взаимоотношения детей, не испытывающих проблем в обучении (Connolly, 1983; Hayvren and Hymel, 1984; Bell-Dolan, Foster et al., 1989; Iverson and Iverson, 1996; Iverson, Barton et al., 1997; Frederickson and Furnham, 2001).

Так, например, в процессе наблюдения за поведением дошкольников до и после проведения с ними социометрических процедур положительной и отрицательной номинации и социометрического

шкалирования не обнаружено различий в частоте возникновения у них отрицательных высказываний и ответов в адрес сверстников, имеющих как высокий, так и низкий социометрический статус (Hauvren and Hymel, 1984).

Аналогичным образом показано отсутствие влияния факта участия пятиклассников в социометрической процедуре отрицательной и положительной номинации на особенности их взаимодействия с предпочитаемыми и непреподобными сверстниками, а также на их настроение и степень переживаемого одиночества (Bell-Dolan, Foster et al., 1989).

В более позднем исследовании, проведенном теми же авторами (Bell-Dolan, Foster et al., 1992), ученицы 3–5-х классов осуществляли социометрическую процедуру положительной и отрицательной номинации, а также заполняли опросник, в котором содержались вопросы, касающиеся их отношения к исследованию, изменений в поведении, возникших у них после участия в социометрической процедуре, интенсивности дискутирования по поводу социометрических показателей. Опросники предлагались также родителям и учителям с целью выявить возможные изменения в поведении детей после участия в социометрической процедуре.

Как отмечают авторы, большинство детей сообщили, что им понравилось участвовать в социометрическом исследовании, однако 23% отметили, что ощущали себя плохо или даже очень плохо в этот момент. При этом не было обнаружено различий между детьми, принадлежащими к разным социометрическим группам, с точки зрения того, насколько им нравилось или не нравилось осуществлять социометрическую процедуру. Согласно данным, полученным от родителей и учителей, отрицательные формы поведения не претерпели изменений после участия в процедуре.

В работе по изучению возможных психологических эффектов у отвергаемых и пренебрегаемых детей в результате осуществления ими процедуры положительной и отрицательной номинации показано, что опыт участия в социометрическом исследовании носит для детей нейтральный характер. Показано также, что, несмотря на инструкцию не обсуждать сделанные номинации, многие дети это все-таки делали (Iverson, Barton et al., 1997). При этом в открытой форме дети чаще обсуждали свои положительные выборы. Пренебрегаемые и отвергаемые дети с равной степенью интенсивности, что и популярные и имеющие средний статус одноклассни-

ки, разговаривали о данной процедуре и выражали свои чувства по отношению к ней. Однако девочки значительно чаще говорили о своих чувствах, чем мальчики. В этом исследовании также показано, что значительно чаще с положительной стороны обсуждались дети, имевшие высокий социометрический статус, а также девочки, чем мальчики.

Если же говорить о преимуществах процедуры номинации, то в качестве одного из них отмечается тот факт, что получаемые с ее помощью показатели имеют применительно к школьникам временную стабильность.

**Процедура социометрического шкалирования** (rating scales) (Roistacher, 1974; Singleton and Asher, 1977; Asher, Singleton et al., 1979; Asher, Hymel et al., 1981; Asher, Dodge, 1986; Ladd, 1983; French, 1988, 1990) заключается в том, что все члены группы шкалируют друг друга по определенному критерию (например, желание играть, учиться или участвовать в каком-то другом виде совместной деятельности).

Социометрическое шкалирование реализуется в двух основных вариантах. Первый из них представляет собой так называемое *шкалирование по списку* (roster scales). В этом случае каждый ребенок имеет перед собой список всего класса и субъективно оценивает каждого из одноклассников в соответствии с заданным критерием.

Чаще всего используется пятибалльная шкала, на которой 1 соответствует отрицательному субъективному отношению, например, «совсем не хочу с ним играть», а 5 – максимально положительному, например, «очень хочу с ним играть». Иногда ученику предлагается список всех учеников его класса, а рядом с фамилией каждого нарисованы четыре кружочка, один из которых содержит вопрос, а в каждом из трех остальных нарисованы схематические изображения улыбающегося, печального и эмоционально нейтрального лица (Frederickson and Furnham, 2001). Дети должны поставить галочку рядом с тем изображением, которое наиболее соответствует тому, насколько им хочется играть вместе с тем или иным учеником. Аналогичный список дается для выявления того, насколько дети хотят работать (учиться) с каждым из своих сверстников. После подсчета индекса принятия группой по каждому из двух критериев (играть или работать вместе) производится распределение учеников в социометрические группы.

Детей зачисляют в группу социально принимаемых или популярных, если большинство членов группы выражает к ним расположение. К группе отвергаемых относят тех детей, в отношении которых большинство группы испытывает нерасположение. Игнорируемые дети – это те, по отношению к которым большинство группы выражает нейтральную позицию. Противоречивую группу составляют дети, в отношении которых мнения ее членов сильно различаются: большинство выражает либо расположение, либо нерасположение и немногие выражают нейтральное отношение. Наконец, группу средних детей составляют те, по отношению к которым нет преобладающего мнения.

Процедура социометрического шкалирования по списку используется как в качестве основного метода распределения детей на группы, так и в качестве некоторой альтернативы процедуре отрицательной номинации в форме дополнения к процедуре положительной номинации.

При использовании социометрического шкалирования в качестве *основного метода* распределения детей на группы, в свою очередь, возможны одномерный и двухмерный варианты вычисления показателя социометрического статуса.

Наиболее простая *одномерная система шкалирования* (unidimensional rating-scale system) выражается в том, что подсчитывается и стандартизируется средний балл, полученный каждым ребенком при шкалировании его всеми членами группы (Asher, Hymel, 1981; Asher and Dodge, 1986; Ladd, 1983; French, 1988, 1990). В результате оказывается возможным классифицировать детей на три социометрические группы только на основании величины этого среднего показателя: у популярных детей он больше 1; у отвергаемых – он меньше -1; к средней группе относят всех остальных детей. Этот показатель социального статуса обладает достаточной временной стабильностью, но не может быть использован для дифференциации отвергаемых и пренебрегаемых детей.

Другая стратегия развития процедуры шкалирования в сторону ее *двухмерного* характера выразилась в разработке вероятностной модели, позволяющей выделять 5 традиционных социометрических групп на основе только результатов шкалирования с использованием биполярных шкал с нечетным количеством градаций, на которых минимальные значения (например, 1 и 2) соответствуют плохому отношению к тому или иному члену груп-

пы, средняя точка – нейтральному, а максимальные значения (например, 4 и 5) – очень хорошему (Maassen and Verschueren, 2005).

Выделение социометрических групп на основе результатов, полученных с помощью данного варианта шкалирования, аналогично тому, как это делается в случае применения описанной выше двухмерной процедуры номинации (Coie and Dodge, 1983). Сначала для каждого ребенка подсчитываются два стандартизированных по группе показателя: сумма наибольших и сумма наименьших полученных шкальных показателей. Затем аналогичным образом эти два стандартизированных показателя переводятся в показатели социального предпочтения и социального влияния, на основе которых происходит распределение детей на пять указанных социометрических групп. Данный метод подсчета является вероятностным.

При использовании социометрического шкалирования в качестве некоторой *альтернативы* процедуры отрицательной номинации детям предлагается осуществлять традиционную процедуру положительной номинации и наряду с ней шкалировать каждого члена их группы по степени желания играть или осуществлять какой-либо другой вид деятельности с ним (Asher and Dodge, 1986). Такое сочетание двух процедур позволяет, с одной стороны, обеспечивать двухмерность классификации социометрического статуса, а с другой – избежать процедуры отрицательной номинации, целесообразность которой в плане психологической этики подвергается сомнению.

В этом случае соотносят показатели положительной номинации и только низшие шкальные значения (например, подсчитывается количество раз получения каждым ребенком 1 балла в случае использования 5-балльной шкалы), рассматриваемые в качестве замены тех данных, которые можно получить в результате осуществления процедуры отрицательной номинации.

Как показал ряд исследований, именно такое сочетание двух социометрических процедур позволяет разделить без использования отрицательной номинации отвергаемых и пренебрегаемых детей, но является менее надежным в том случае, когда возникает необходимость выделить все четыре главные социометрические группы (Asher and Dodge, 1986).

Если же говорить в целом о положительных сторонах социометрической процедуры шкалирования по списку, то необходимо

отметить, что она в отличие от процедуры номинации позволяет получить данные о том, как каждый ребенок относится к каждому члену своей группы, и при этом не требует от детей обязательного названия неpreferred одноклассников: у них есть возможность оценить всех высоко, если это соответствует их ощущению. Такое отсутствие обязательного указания на неpreferred детей делает процедуру шкалирования более выигрышной в глазах многих педагогов и исследователей (Asher and Dodge, 1986). Кроме того, аналогично процедуре номинации получаемые с ее помощью показатели имеют применительно к школьникам временную стабильность (Asher, Singleton et al., 1979).

Второй вариант социометрического шкалирования является по своему характеру *рейтинговым* и используется в исследованиях существенно реже (Oden, Asher, 1977; Singleton, Asher, 1977). В этом случае дети ранжируют своих одноклассников по некоторому критерию от наиболее до наименее preferred (например, по степени желания играть или работать с ними). В результате показателем социометрического статуса ребенка среди сверстников является полученный им рейтинговый показатель, являющийся усредненным баллом, полученным от своих одноклассников.

**Процедура заданной категоризации предпочтений** (forced-choice group preference) (Asher, Singleton et al., 1979; Morrison, 1981; Frederickson and Furnham, 2001) в некоторой степени сходна с социометрическим шкалированием и так же, как и рейтинговое шкалирование, является менее распространенной.

Испытуемые должны выразить свое отношение к каждому из членов группы, отнеся его к одной из трех заданных категорий: одноклассник, вызывающий расположение, нерасположение или безразличие. Типичная процедура состоит в том, что каждый ребенок раскладывает фотографии своих одноклассников в три коробки, на каждой из которых изображено схематическое лицо, выражающее соответствующую эмоцию: улыбающееся лицо, нейтральное и нахмуренное.

Итак, рассмотренные выше социометрические методы позволяют дифференцировать детей на социометрические группы, которые являются более дифференцированными, чем принятое в отечественных социометрических исследованиях распределение детей на «звезд общения» (I группа), «preferred» (II), «неpreferred» (III) и «отвергнутых» (IV) (Коломинский, 2003).

**Метод анализа классовых ролей.** В последние годы в качестве дополнения к общеизвестному социометрическому методу стал использоваться оригинальный метод анализа неформальных социальных ролей (network roles method), реализуемых детьми в рамках школьных классов (van Rossem and Vermande, 2004). Соответствующая процедура анализа (block model analysis) позволяет оценить степень интеграции ребенка в группе сверстников.

Социальная роль в рамках анализа взаимоотношений учеников в классе понимается не как некоторое формальное поведение (например, роль учителя или ученика), которое ожидается от человека, занимающего определенное социальное положение и которое отражает то, как индивиды соотносятся и ведут себя по отношению друг к другу (такое определение используется, например, в рамках социальной психологии), а как некоторый неформальный тип социального поведения, который не определяется априори, но который складывается в процессе повторяющегося взаимодействия детей.

Метод анализа неформальных ролей имеет несколько существенных отличий от социометрического метода (van Rossem and Vermande, 2004). Так, например, социометрический метод основан на использовании априорно сформированной классификации фиксированных статусных групп, в то время как метод ролей основан на эмпирической классификации. Социометрический метод выявляет степень популярности ребенка среди сверстников, а метод ролей позволяет определить еще и характер складывающихся взаимоотношений между детьми, носящих как отрицательный (например, физическая или вербальная агрессия), так и положительный (например, оказание помощи) характер.

Суть метода анализа неформальных ролей заключается в следующем (van Rossem and Vermande, 2004). Каждому ребенку предлагаются фотографии всех его одноклассников, среди которых нужно выбрать до 10 детей, реализующих, по его мнению, по отношению к нему определенную форму социального поведения. В качестве таких форм поведения анализируются: благосклонное лидерство, способность делиться чем-либо с другими, партнерское поведение, оказание помощи, прямая физическая агрессия, общая агрессия, прямая и непрякая вербальная агрессия, давление на окружающих, избегание других. Каждая форма поведения операционализирована с помощью простых и понятных детям вопросов. Например, такому показателю как прямая фи-

зическая агрессия, соответствует вопрос «Какой ребенок иногда ударяет тебя?»

При идентификации ролей используется положение о том, что два действующих лица имеют одинаковые роли, если они имеют сходные взаимоотношения со сходными типами людей (например, два профессора, читающие лекции в разных университетах, имеют одинаковые роли, так как находятся в аналогичных взаимоотношениях со студентами) (van Rossem and Vermande, 2004). В качестве элементарной единицы ролевой сети используется триада взаимодействующих субъектов.

Для идентификации различных классов ролей используется информация о том, в какой тип триады входит субъект (анализировались 5 основных типов триад), а также два показателя номинаций: сумма полученных каждым ребенком от одноклассников номинаций (индикатор поведения ребенка со сверстниками) и сумма сделанных им самим в отношении других детей номинаций (индикатор того, как к этому ребенку относятся его одноклассники), касающихся каждой из 10 форм социального поведения (van Rossem and Vermande, 2004).

В результате выделяют следующие основные роли: «средний» (average), «мягкий» (gentle), «жесткий» (tough), «изолированный» (isolate), «приятный» (nice), «ведомый» (follower), «лидер» (leader), «задира» (bully), «твердый» (firm).

Итак, мы рассмотрели два основных направления разработки методических процедур выявления социального статуса ребенка, одно из которых связано с анализом его социометрического статуса, а второе с социальными ролями, принимаемыми им в коллективе. Социометрический статус и социальные роли представляют собой два конструкта, отражающих различные стороны интеграции ребенка в коллективе. Как показывает ряд исследований, дети, принадлежащие к одной и той же социометрической группе, могут быть существенно гетерогенными в плане присущих им классов ролей.

Как было отмечено выше, в современных зарубежных исследованиях в результате использования двухмерных социометрических процедур в качестве основных выделяются группы популярных, средних, спорных, отвергаемых и пренебрегаемых детей. Накопленные в зарубежных исследованиях данные о присущих этим категориям детей социальных формах поведения (исчерпывающий

метаанализ этих исследований см.: Coie, 1990; Newcomb, Bukowsky, 1993) представлены ниже.

Проведенные за последние два десятилетия социометрические исследования, в которых данные о степени выраженности той или иной социальной или когнитивной составляющей поведения детей были получены при помощи непосредственного наблюдения, детских самоотчетов, анкетирования и проведения интервью с детьми и взрослыми, показали, что четыре основные группы детей (популярные, спорные, пренебрегаемые и отвергаемые) отличаются по формам поведения (Coie, Dodge, Coppotelli, 1982), временной стабильности их социального статуса (Coie, Dodge, 1983), уровню субъективно переживаемого одиночества (Asher, Wheeler, 1985), а также успешности социальной адаптации во взрослые периоды жизни (Roff, Sells, Golden, 1972).

Необходимо отметить, что сравнение *социальных форм поведения детей*, принадлежащих к разным социометрическим группам, может осуществляться по разным основаниям.

Ряд исследователей выбирают для такого сравнительного анализа три аспекта социального поведения детей: *агрессивность* (aggression), *социальный уход или отчуждение* (withdrawal) и *социальность* (sociability). В свою очередь, агрессивность анализируется с учетом таких составляющих, как наличие разрушительных форм поведения, физической и вербальной агрессии; социальное отчуждение – наличие поведения избегания, поведения, выражающего депрессивные состояния и поведения, свидетельствующего о состоянии тревоги и страха; под социальностью понимают способность осуществлять социальное взаимодействие и решать социальные проблемы, а также коммуникативные навыки, позитивные социальные действия, позитивные социальные черты и дружеские отношения (Newcomb, Bukowsky, 1993).

За последнее десятилетие получило развитие направление работ, посвященных *социальным целям и стратегиям*, в рамках которого показана возможность использования данных конструктов для характеристики детей, имеющих разный социометрический статус (Chung and Asher, 1996; Rose and Asher, 1999; Ojanen, Gronroos et al., 2005).

Наиболее существенные, с нашей точки зрения, аспекты социального поведения указанных групп детей представлены ниже.

**Популярные дети.** *Социальное поведение* популярных детей характеризуется, по мнению большинства авторов, стремлением оказывать помощь и следовать правилам (Coie, 1990). По сравнению с детьми, принадлежащими к средней социометрической группе, они демонстрируют более низкий уровень агрессивности и социального отчуждения. Они лучше решают социальные проблемы, демонстрируют больше положительно окрашенных социальных действий и имеют более выраженные дружеские отношения (Newcomb, Bukowsky, 1993). У них лучше развиты навыки достижения целей, связанные с межличностным общением и поддержанием положительных социальных отношений (Asher, Parker, 1989). В процессе общения со сверстниками они более склонны к самораскрытию и выражению эмоций, к проявлению лояльности и доверия, что позволяет устанавливать с партнерами по общению взаимопонимание и обоюдную симпатию. Выраженное у популярных детей стремление к настойчивости реализуется с помощью адекватных социальных действий, приводящих к положительному результату (Dodge et al., 1986).

Показано, что одним из явных качественных различий между популярными и непопулярными детьми является то, что популярные дети тратят некоторое время на то, чтобы выяснить, что происходит в новой групповой ситуации, и пытаются приспособить свое поведение к поведению группы. Менее популярные дети не склонны обращать существенное внимание на то, что происходит в ней (Coie, 1990).

В одном из исследований, посвященных выявлению характеристик, связанных с принятием или отвержением сверстников (Asher and Williams, 1987), было показано, что одной из ключевых характеристик популярности детей среди сверстников является способность принимать во внимание заботы и цели других и делать собственное поведение релевантным им. Показано также, что по сравнению с другими категориями детей популярные дети в целом характеризуются положительным восприятием себя (Boivin and Bégin, 1989).

**Отвергаемые дети.** В ряде исследований показано, что *социальное поведение* отвергаемых детей во многом противоположно тому, которое характерно для популярных детей. По сравнению с детьми, принадлежащими к средней группе, отвергаемые дети, как правило, более агрессивны и в плане физической и вербальной

агрессии, и в плане разрушительного поведения; они также более склонны к социальному отчуждению и менее социальны за исключением уровня развития коммуникативных навыков и способностей решать социальные проблемы (Newcomb, Bukowsky, 1993). Отвергаемые дети чаще нарушают социальные правила (Coie, 1990). У них существенно более явно выражены негативные установки в отношении сверстников (Rogosch and Newcomb, 1989).

Что касается субъективных ощущений детей этой категории относительно их положения в группе сверстников, то, как показал ряд исследований, отвергаемые дети существенно сильнее, чем более популярные, ощущают себя одинокими и имеют более сильные отрицательные социальные переживания. Отвергаемые дети более склонны находить причину испытываемых социальных трудностей во внешних обстоятельствах (Crick and Ladd 1993). В большинстве исследований, в которых отвергаемые дети определялись на основе их собственных самоотчетов, было показано, что самооценка у отвергаемых детей ниже, чем у неотвергаемых.

**Пренебрегаемые дети.** Пренебрегаемыми считаются такие дети, которые, хотя и не имеют друзей, не являются объектами открытого недолюбивания сверстников.

По мнению ряда исследователей, пренебрегаемых детей не так легко психологически охарактеризовать, как популярных или отверженных. Существует также ряд исследований, в которых не выявлено существенных психологических отличий пренебрегаемых детей от детей, имеющих средний социометрический статус (Rubin, Numel et al., 1989; French, Waas, 1985).

Проблема заключается в том, что поведение пренебрегаемых детей в группе оказывается незаметным, они предпочитают индивидуальную игру и включаются в менее агрессивные виды взаимодействия (Coie, 1990). Они менее активно включаются в социальное взаимодействие, демонстрируют меньше положительных социальных действий и более склонны к социальному отчуждению. Согласно данным, полученным только из опросов сверстников, пренебрегаемые дети по сравнению со средними детьми являются в целом менее агрессивными. Согласно непосредственному наблюдению, опросам сверстников и самонаблюдениям, они демонстрируют меньшую социальность (Newcomb, Bukowski, 1993).

**Спорные дети.** Относящиеся к этой группе дети активны и агрессивны. Они нередко вызывают гнев у членов группы,

а их разрушительные действия одновременно развлекают одноклассников и вызывают выговор учителя (Coie, 1990). Их поведение содержит ряд характеристик, которые коррелируют с характеристиками, обнаруживаемыми у отвергаемых и популярных детей. Подобно первым, у спорных детей наблюдается более высокий, чем у средних детей, уровень агрессивности. Подобно популярным детям, спорные дети проявляют более высокую социальность, чем средние дети. Количество совершаемых ими положительных социальных действий, их положительных социальных черт и интенсивность дружеских отношений эквивалентны тому, которое характерно для популярных детей. Таким образом, их агрессивное поведение частично сбалансировано высокими социальными и когнитивными способностями (Newcomb, Bukowski, 1993).

Особое направление работ представлено исследованиями, в которых показана возможность изучения *социальных целей и стратегий* с целью использования последних для понимания особенностей детей, имеющих тот или иной социометрический статус.

В этих исследованиях *цели* понимаются как некоторое положение дел, которое при его достижении принесет человеку удовлетворение или облегчение (Chung, Asher, 1996, p. 126). Целям отводится важная роль в процессе обработки ребенком социальной информации. Согласно модели обработки социальной информации, ребенок привносит в определенную социальную ситуацию цели, которые предрасполагают его реагировать на поведение окружающих определенным образом и влияют на процесс переработки информации. Кроме того, в процессе активной обработки социальной информации ребенок осуществляет отбор, модификацию и пересмотр этих целей (Crick, Dodge, 1994).

Считается, что цели в конкретной социальной ситуации оказывают мотивационное влияние на возникающее в ней поведение. Отмечено, однако, что многие социальные ситуации предполагают возможность существования сразу нескольких социальных целей, что ставит как взрослого, так и ребенка перед необходимостью сознательного или бессознательного выбора тех целей, которые они хотят преследовать в конкретной социальной ситуации (Chung and Asher, 1996).

Одной из эффективных методических процедур, используемых для изучения социальных целей и стратегий, является предъявление гипотетических ситуаций, по поводу которых участники

исследования должны предложить свои варианты возможных действий. Так, например, в исследовании, направленном на сопоставление социальных целей и стратегий с социометрическим статусом, детям наряду с процедурой социометрического шкалирования предъявлялись 12 межличностных конфликтных ситуаций, в отношении которых они должны были ответить на вопрос по поводу той стратегии, которую они могли бы использовать для решения конфликта (Chung and Asher, 1996).

Детям предлагалось выбрать одну из пяти возможных стратегий решения конфликта со сверстниками: просоциальную, которая означала удовлетворение потребностей обеих сторон, враждебно-принудительную, которая предполагала прямое противодействие в недружественной форме, напористую, которая означала настаивание на своем, пассивную, означавшую отказ от собственных интересов, и стратегию, выражающуюся в поиске помощи взрослых. Кроме того, дети должны были ответить на вопрос о целях, которые они преследуют, предлагая ту или иную стратегию решения конфликтной ситуации. Детям предоставлялась возможность выбрать из четырех возможных целей: поддержание хороших отношений, осуществление контроля, обеспечение собственных интересов и потребностей, избегание неприятностей. Экспериментальная процедура предполагала также оценку стиля поведения, реализуемого в процессе взаимодействия со сверстниками. Анализировались три показателя: просоциальное поведение, агрессивное поведение и социальное отчуждение.

В результате проведенного корреляционного анализа было, в частности, показано, что как среди девочек, так и среди мальчиков, выбор просоциальной стратегии положительно коррелировал с социометрическим статусом. Просоциальная стратегия явилась важной составляющей поведения тех детей, которые обладают высоким социометрическим статусом. Кроме того, выбор враждебно-принудительной стратегии значимо отрицательно коррелировал с социометрическим статусом, но только у девочек; выбор стратегии, выражающейся в поиске помощи взрослых, значимо и отрицательно коррелировал с социометрическим статусом у мальчиков.

Одна из интересных проблем, обсуждаемых в современных социометрических исследованиях, – **гетерогенности психологических характеристик детей, имеющих одинаковый социомет-**

**рический статус.** Гетерогенность выражается в том, что у детей принадлежащих к одной и той же социометрической группе, наблюдаются не только сходство, но и вариативность в некоторых психологических характеристиках (Cillessen et al., 1992; Newcomb, Bukowski, 1984; French, 1988; Hymel, Franke, 1985).

Так, например, среди отвергаемых детей выявлены две подгруппы, значительно различающиеся в плане восприятия себя (Voivin and Bégin 1989). Используя шкалу на оценку восприятия детьми собственной компетенции в пяти сферах: учебная успеваемость, социальное принятие, спортивные способности, физическая внешность, поведение и самооценка, авторы показали, что не все отвергаемые дети имеют отрицательное восприятие себя. Около половины детей имели отрицательное восприятие собственной компетенции во всех пяти сферах, а также низкую самооценку. Другая половина имела достаточно положительное представление о себе, сходное с тем, которое было выявлено у популярных и средних детей.

Интересные, с нашей точки зрения, факты о психологической гетерогенности детей, имеющих одинаковый социометрический статус, получены в исследовании их субъективного отношения к получаемому социальному опыту. Например, показано, что около половины отвергаемых детей не демонстрируют, а 16% популярных детей демонстрируют сильное огорчение по поводу складывающихся у них социальных отношений (Crick, Ladd, 1993).

Такая гетерогенность в степени отрицательных эмоций по поводу социальных отношений, которая выявлена у детей, принадлежащих к одной социометрической группе, оказывается значимо связанной с характером атрибуции, формируемой ими в отношении социальных событий (Crick, Ladd, 1993).

Как известно, одним из способов поддержания самооценки является атрибуция причин положительных событий себе, а отрицательных – внешним обстоятельствам. Противоположная стратегия связана, как правило, с понижением самооценки и увеличением чувства огорчения. Соответственно, возможным объяснением отмеченной вариативности, например, у популярных, средних и спорных детей служит тот факт, что часть этих детей, объективно имеющих к себе положительное отношение со стороны сверстников, испытывает отрицательные эмоции частично из-за того, что они неадекватно интерпретируют характер соци-

альных взаимодействий, видя причины положительных событий во внешнем окружении, а отрицательных – в себе.

Итак, в результате проведенного анализа современной методологии изучения социального статуса ребенка показаны отличительные особенности основных вариантов процедур социометрической номинации и шкалирования, а также получившего развитие в последние годы метода анализа социальных ролей, позволяющего дифференцировать детей с точки зрения их позиции среди сверстников. Показано, что рассмотренные выше методы социального статуса наряду с имеющимися между ними различиями в плане получения и обработки данных дают возможность дифференцировать детей на социометрические группы, являющиеся более четкими, чем те, на которые принято разделять детей в отечественных социометрических исследованиях и психолого-педагогической практике.

#### **Методика оценки статуса индивида как референта социального сравнения в группе**

Разработанная нами методика представляет собой процедуру субъективного шкалирования по списку, применяемую для членов малой группы. В случае школьного класса эта процедура состоит в следующем. Каждому ученику класса предоставляется список фамилий всех его одноклассников и предлагается оценить, насколько часто он сравнивает себя с ними, используя 5-балльную шкалу (0 – никогда не сравнивает, 1 – редко сравнивает, 2 – иногда сравнивает, 3 – часто сравнивает, 4 – все время сравнивает). Ответы учеников вводятся в матрицу, позволяющую определить для каждого ученика класса частоту его упоминания одноклассниками в качестве референта социального сравнения с собой. Эта частота оценивалась с помощью двух индексов. Индекс 1 подсчитывался как среднее значение субъективных оценок частоты сравнения себя всеми одноклассниками с тем или иным учеником. Индекс 2 – это количество одноклассников, отметивших с помощью шкалы ту или иную субъективно оцениваемую частоту сравнения себя с тем или иным учеником (учитывались все случаи сравнения от редкого до очень частого). Данная методика была апробирована в исследовании взаимосвязей социометрического статуса с особенностями социального сравнения.



## Исследование связи социометрического статуса с особенностями социального сравнения

Одним из результатов наших предыдущих исследований был вывод о том, что учащиеся относительно часто сравнивают себя с друзьями-одноклассниками. Соответственно был поставлен вопрос о том, существуют ли в рамках малой группы (школьный класс) такие социометрические подгруппы учеников, с которыми одноклассники предпочитают сравнивать себя наиболее и наименее часто. Исследование данной проблемы предполагает соотнесение результатов, касающихся, с одной стороны, социометрического статуса учеников, а с другой стороны, частоты их использования одноклассниками в качестве референтов социального сравнения (т. е. их статуса предпочитаемого или не предпочитаемого референта социального сравнения).

**Цель исследования** заключалась в изучении того, существуют ли предпочтения в использовании в качестве референтов социального сравнения таких учащихся, которые имеют определенный социометрический статус.

В исследовании приняли участие две возрастные группы учащихся: младшие школьники (средний возраст – 9,6 лет) и подростки (средний возраст – 13 лет). В первую группу вошли: 55 учеников двух 3-х классов (24 девочки и 31 мальчик) и 63 ученика двух 4-х классов (36 девочек и 27 мальчиков). Во вторую группу вошли: 50 учеников двух 6-х классов (31 девочка и 19 мальчиков), 26 учеников 7-го класса (13 девочек и 13 мальчиков), и 25 учеников 8-го класса (12 девочек и 13 мальчиков).

**Гипотеза** исследования заключалась в том, что учащиеся наиболее часто сравнивают себя с одноклассниками, имеющими высокий социометрический статус, и реже всего – с одноклассниками, относящимися к категории отвергаемых детей.

Для исследования связи между социометрическим статусом и показателями статуса референта социального сравнения в группе использовались две методики. Одна из них представляла собой описанную выше процедуру социометрического шкалирования, в соответствии с которой все члены класса шкалировали каждого из своих одноклассников по двум критериям: (а) желание сидеть с одноклассником за одной партой; (б) желание пригласить одноклассника на день рождения. Эта методика позволяет выделять в каждом классе пять социометрических групп детей (популяр-

ные, отвергаемые, пренебрегаемые, спорные и средние) отдельно по каждому из двух критериев.

С помощью описанной выше процедуры определения статуса каждого члена класса как референта социального сравнения по каждому учащемуся были посчитаны два индекса, а затем осуществлен сравнительный анализ их средних значений у детей, принадлежащих к разным социометрическим группам.

### *Особенности связи социометрического статуса с показателями статуса референта социального сравнения в группе младших школьников*

На основе анализа данных, полученных с помощью процедуры социометрического шкалирования, в каждом из четырех классов начальной школы были выделены социометрические группы учеников. Далее ученики, занимающие один и тот же социометрический статус в каждом из четырех классов, были объединены. Исходя из того, что всего по четырем классам было выявлено только 3 человека, имеющих статус спорных учеников, и 3 человека, имеющих статус пренебрегаемых учеников, для сравнительного анализа были использованы социометрические группы отвергаемых, средних и популярных детей, отдельно выделенные по критериям «сидеть за одной партой» и «пригласить на день рождения» (общее количество учеников, отнесенных к каждой из трех социометрических групп, представлено в таблице 9).

Результаты исследования младших школьников свидетельствуют о наличии ярких закономерностей, идентичных для двух критериев определения социометрического статуса: «желание сидеть за одной партой» (рисунок 61, 62) и «пригласить на день рождения» (рисунок 63, 64).

У учеников начальной школы существуют очевидные предпочтения в использовании в качестве референтов социального сравнения с собой таких учащихся, которые относятся к социометрической категории популярных детей. Среднее значение субъективных оценок частоты сравнения (показатель 1) оказалось самым большим для популярных детей, средним – для детей, имеющих средний социометрический статус, и самым маленьким для группы отвергаемых детей (см. таблицу 9). Между этими средними значениями обнаружены статистически значимые различия по ранговому критерию Манна–Уитни (см. таблицу 10).

**Таблица 9**

СРЕДНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТАТУСА РЕФЕРЕНТА  
СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ ДЛЯ РАЗНЫХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ГРУПП  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

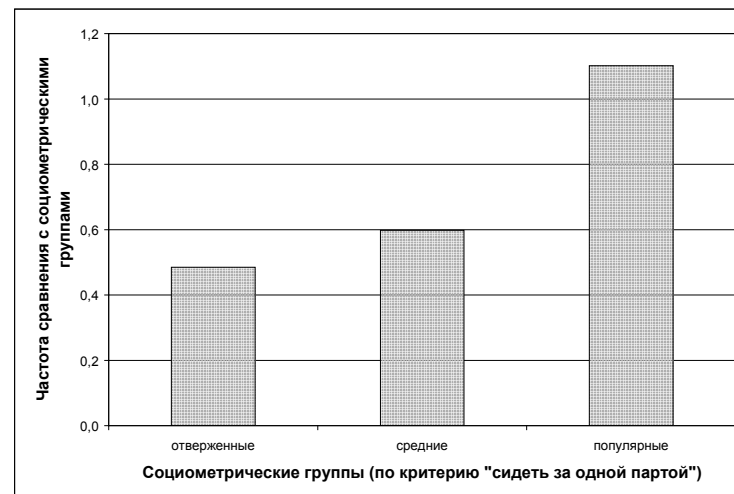
Критерий выделения социометрических групп	Социометрические группы	Количество человек в группе	Средние значения показателя 1	Средние значения показателя 2
«Сидеть за одной партой»	отвергаемые	19	0,49	6,84
	средние	72	0,6	8,9
	популярные	21	1,1	14,3
«Пригласить на день рождения»	отвергаемые	23	0,46	6,65
	средние	73	0,66	9,74
	популярные	15	1,06	13,7

**Таблица 10**

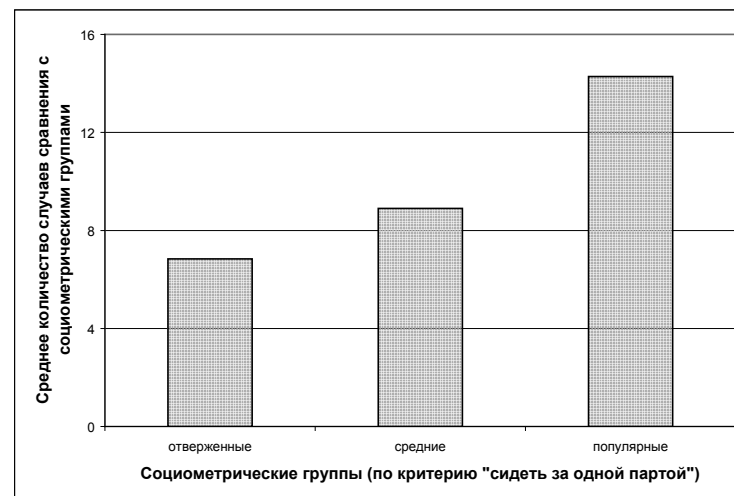
СТАТИСТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ СРЕДНИМИ ЗНАЧЕНИЯМИ  
ПОКАЗАТЕЛЯ 1 В СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ГРУППАХ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Критерий выделения социометрических групп	Сравниваемые социометрические группы	Статистические различия	Статистический тест
«Сидеть за одной партой»	отвергаемые/средние	$P = 0,032$	Mann-Whitney Rank Sum Test
	средние/популярные	$P \leq 0,001$	Mann-Whitney Rank Sum Test
	отвергаемые/популярные	$P < 0,001$	t-test
«Пригласить на день рождения»	отвергаемые/средние	$P \leq 0,001$	Mann-Whitney Rank Sum Test
	средние/популярные	$P \leq 0,001$	Mann-Whitney Rank Sum Test
	отвергаемые/популярные	$P \leq 0,001$	Mann-Whitney Rank Sum Test

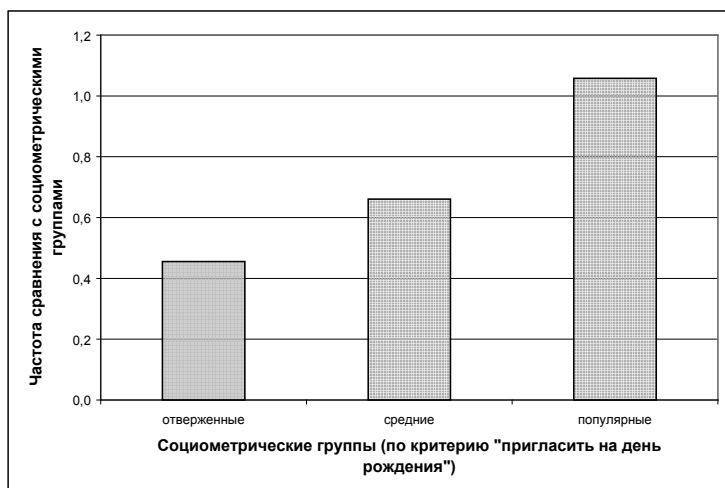
Таким образом, можно говорить о статистически подтвержденной связи частоты сравнения себя младшими школьниками с тремя разными социометрическими группами одноклассников, выде-



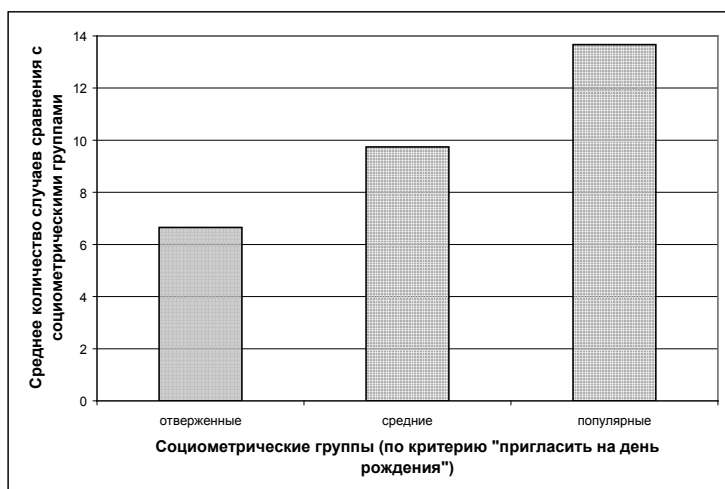
**Рис. 61.** Частота сравнения младшими школьниками себя с одноклассниками, которые занимают разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание сидеть за одной партой»



**Рис. 62.** Среднее количество младших школьников, которые сравнивают себя с одноклассниками, занимающими разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание сидеть за одной партой»



**Рис. 63.** Частота сравнения младшими школьниками себя с одноклассниками, которые занимают разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание пригласить на свой день рождения»



**Рис. 64.** Среднее количество младших школьников, которые сравнивают себя с одноклассниками, занимающими разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание пригласить на свой день рождения»

ленными по критериям «Желание сидеть за одной партой» (рисунок 61) и «Пригласить на день рождения» (рисунок 63).

Аналогичная закономерность показана при использовании показателя 2 (рисунки 62, 64). Наибольшее количество младших школьников сравнивает себя с популярными детьми, и наименьшее количество – с отвергаемыми (см. таблицу 9). Между всеми средними значениями показателя 2 в социометрических группах популярных, средних и отвергаемых детей, выделенных по критериям «Желание сидеть за одной партой» и «Пригласить на день рождения», обнаружены статистически значимые различия по t-критерию и ранговому критерию Манна–Уитни (см. таблицу 11).

Таким образом, применительно к младшим школьникам показана значимая связь социометрического статуса со статусом референта социального сравнения в малой группе.

*Особенности связи социометрического статуса с показателями статуса референта социального сравнения в группе подростков*

Применительно к выборке подростков была осуществлена аналогичная процедура социометрического шкалирования с последующим объединением в общие группы учеников, занимающих

**Таблица 11**  
СТАТИСТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ СРЕДНИМИ ЗНАЧЕНИЯМИ ПОКАЗАТЕЛЯ 2 В СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ГРУППАХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Критерий выделения социометрических групп	Сравниваемые социометрические группы	Статистические различия	Статистический тест
«Сидеть за одной партой»	отвергаемые/средние	$P = 0,007$	t-test
	средние/популярные	$P \leq 0,001$	t-test
	отвергаемые/популярные	$P \leq 0,001$	t-test
«Пригласить на день рождения»	отвергаемые/средние	$P \leq 0,001$	Mann–Whitney Rank Sum Test
	средние/популярные	$P \leq 0,001$	Mann–Whitney Rank Sum Test
	отвергаемые/популярные	$P \leq 0,001$	Mann–Whitney Rank Sum Test

один и тот же социометрический статус в каждом из четырех классов. Исходя из того, что всего по четырем классам в качестве спорных обнаружено только 3 ученика, выделенных по критерию «Сидеть за одной партией», и 2 ученика по критерию «Пригласить на день рождения», для сравнительного анализа были использованы социометрические группы отвергаемых, средних, пренебрегаемых и популярных детей, отдельно выделенные по двум социометрическим критериям (общее количество учеников, отнесенных к каждой из четырех социометрических групп, представлено в таблице 12).

**Таблица 12**

Средние значения показателей статуса референта социального сравнения для разных социометрических групп подростков

Критерий выделения социометрических групп	Социометрические группы	Количество человек в группе	Средние значения показателя 1	Средние значения показателя 2
«Сидеть за одной партией»	отвергаемые	15	0,29	3,73
	средние	57	0,47	6,54
	популярные	18	0,8	10,2
	пренебрегаемые	8	0,56	7,875
«Пригласить на день рождения»	отвергаемые	17	0,28	3,88
	средние	58	0,51	6,93
	популярные	16	0,72	9,35
	пренебрегаемые	7	0,59	7,86

Результаты, полученные на выборке подростков, также свидетельствуют о наличии ярких закономерностей, идентичных для двух критериев определения социометрического статуса: «Желание сидеть за одной партией» (рисунки 65, 66) и «Пригласить на день рождения» (рисунки 67, 68).

У подростков существуют очевидные предпочтения в использовании в качестве референтов социального сравнения с собой таких учащихся, которые относятся к социометрической категории популярных детей. Популярные дети значительно превосходят детей,

относящихся к группе отвергаемых, пренебрегаемых и средних, по среднему значению субъективных оценок частоты сравнения одноклассниками себя с ними (показатель 1) (таблица 13). Кроме того, значимо большее количество одноклассников (показатель 2) сравнивает себя с популярными детьми, по сравнению с остальными тремя исследуемыми социометрическими группами детей (таблица 14).

**Таблица 13**

Статистические различия между средними значениями показателя 1 в социометрических группах подростков

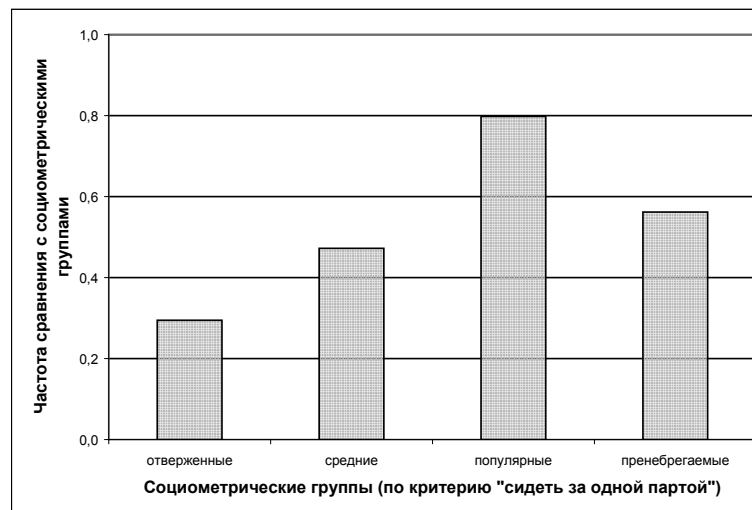
Критерий выделения социометрических групп	Сравниваемые социометрические группы	Статистические различия	Статистический тест
«Сидеть за одной партией»	отвергаемые/средние	$P = 0,009$	t-test
	отвергаемые/популярные	$P \leq 0,001$	t-test
	отвергаемые/пренебрегаемые	$P \leq 0,001$	t-test
	средние/популярные	$P \leq 0,001$	t-test
	средние/пренебрегаемые	$ns(P = 0,323)$	Mann-Whitney Rank Sum Test
	популярные/пренебрегаемые	$P \leq 0,006$	Mann-Whitney Rank Sum Test
«Пригласить на день рождения»	отвергаемые/средние	$P \leq 0,001$	t-test
	отвергаемые/популярные	$P \leq 0,001$	t-test
	отвергаемые/пренебрегаемые	$P \leq 0,002$	t-test
	средние/популярные	$P \leq 0,003$	t-test
	средние/пренебрегаемые	$ns(P = 0,414)$	t-test
	популярные/пренебрегаемые	$ns(P = 0,312)$	t-test

**Таблица 14**

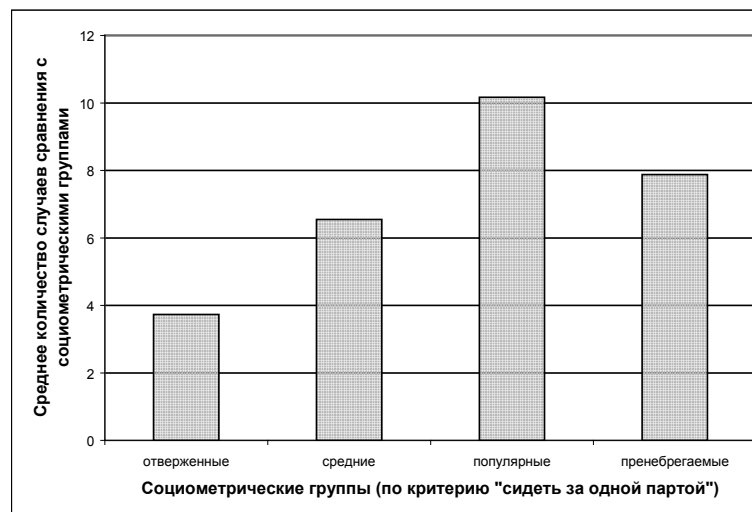
СТАТИСТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ СРЕДНИМИ ЗНАЧЕНИЯМИ ПОКАЗАТЕЛЯ 2 В СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ГРУППАХ ПОДРОСТКОВ

Критерий выделения социометрических групп	Сравниваемые социометрические группы	Статистические различия	Статистический тест
«Сидеть за одной партой»	отвергаемые/средние	$P \leq 0,001$	t-test
	отвергаемые/популярные	$P \leq 0,001$	t-test
	отвергаемые/пренебрегаемые	$P \leq 0,001$	t-test
	средние/популярные	$P \leq 0,001$	Mann-Whitney Rank Sum Test
	средние/пренебрегаемые	ns( $P = 0,244$ )	t-test
	популярные/пренебрегаемые	$P = 0,023$	t-test
«Пригласить на день рождения»	отвергаемые/средние	$P \leq 0,001$	Mann-Whitney Rank Sum Test
	отвергаемые/популярные	$P \leq 0,001$	t-test
	отвергаемые/пренебрегаемые	$P \leq 0,001$	t-test
	средние/популярные	$P \leq 0,005$	t-test
	средние/пренебрегаемые	ns( $P = 0,474$ )	t-test
	популярные/пренебрегаемые	ns( $P = 0,198$ )	t-test

Школьники сравнивают себя значимо чаще с пренебрегаемыми и средними одноклассниками, чем с отвергаемыми детьми; кроме того, значимо большее количество школьников осуществляет сравнение себя с этими двумя социометрическими группами детей по сравнению с группой отвергаемых детей. При этом интересно отметить, что между группами пренебрегаемых и средних детей,



**Рис. 65.** Частота сравнения подростками себя с одноклассниками, которые занимают разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание сидеть за одной партой»



**Рис. 66.** Среднее количество подростков, которые сравнивают себя с одноклассниками, занимающими разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание сидеть за одной партой»

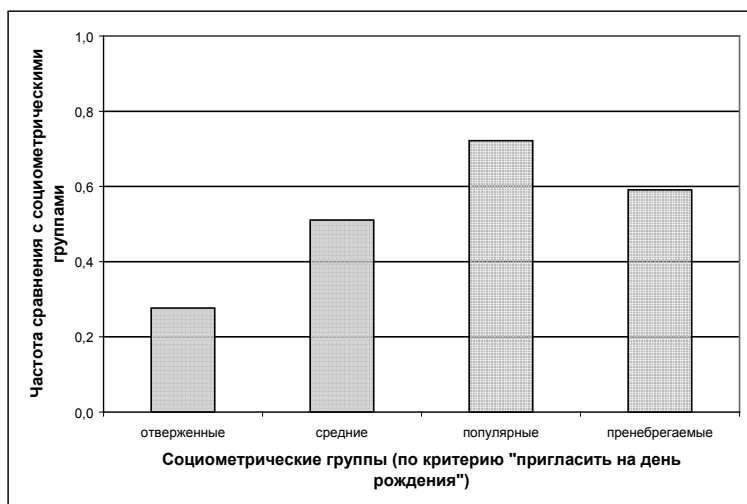


Рис. 67. Частота сравнения подростками себя с одноклассниками, которые занимают разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание пригласить на свой день рождения»

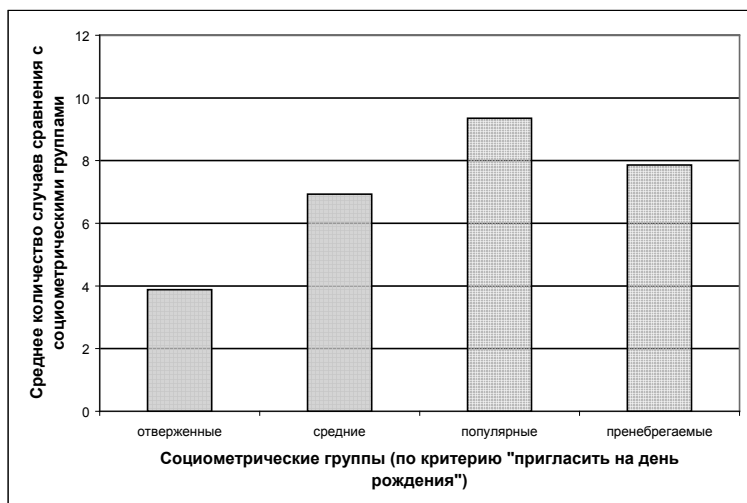


Рис. 68. Среднее количество подростков, которые сравнивают себя с одноклассниками, занимающими разный социометрический статус, определяемый по критерию «Желание пригласить на свой день рождения»

выделенных по обоим социометрическим критериям, не обнаружено значимых различий по двум показателям их статуса референта социального сравнения в группе. Кроме того, по двум данным показателям не обнаружено значимых различий между группами популярных и пренебрегаемых детей, выделенных по критерию «Пригласить на день рождения» (см. таблицы 13 и 14).

Таким образом, в результате проведенного исследования была показана значимая связь социометрического статуса младших школьников и подростков с их статусом как референтов социального сравнения для своих одноклассников. На выборке подростков и младших школьников продемонстрирована аналогичная тенденция: чем лучше социометрический статус учащегося, тем чаще сравнивают с ним себя его одноклассники. Кроме того, на выборке подростков получены два дополнительных результата. Во-первых, выделенные по двум социометрическим критериям средние и пренебрегаемые дети не различаются по тому, насколько часто сравнивают себя с ними их одноклассники. Во-вторых, выделенные по критерию «Пригласить на день рождения» пренебрегаемые и популярные дети также не различаются по частоте сравнения с ними их одноклассниками. Последний результат, однако, требует дальнейшей эмпирической проверки.

Полученные результаты можно содержательно проанализировать следующим образом. Учащиеся предпочитают сравнивать себя с популярными одноклассниками, которые (в отличие от детей, имеющих другой социометрический статус) обладают более ярким стремлением к достижению целей, связанных с поддержанием межличностного общения и положительных социальных отношений, а также характеризуются более выраженными навыками установления с партнерами по общению взаимопонимания и обоюдной симпатии.

Напротив, учащиеся наименее часто сравнивают себя с отвергаемыми одноклассниками, которые более склонны к социальному отчуждению, менее социальны и более явно проявляют негативные установки в отношении сверстников.

Некоторую среднюю в этом отношении позицию занимают пренебрегаемые и средние дети, между которыми не обнаружено значимых различий по обоим показателям их статуса как референта социального сравнения в группе. Этот факт соотносим с полученными в ряде исследований данными об отсутствии существенных

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

психологических отличий пренебрегаемых детей от детей, имеющих средний социометрический статус (Rubin, Hymel et al., 1989; French, Waas, 1985). Дети, принадлежащие к обеим этим социометрическим группам, характеризуются незаметным поведением, участием в менее агрессивных видах взаимодействия, предпочтением индивидуальной игры. По отношению к детям, имеющим средний социометрический статус, у их одноклассников нет преобладающего мнения в плане расположения или нерасположения. Пренебрегаемые дети не имеют друзей, но и не являются объектами открытого недолюбливания сверстников.

Таким образом, в результате проведенного исследования была подтверждена гипотеза о том, что учащиеся наиболее часто сравнивают себя с одноклассниками, имеющими высокий социометрический статус, и реже всего – с одноклассниками, относящимися к категории отвергаемых детей. Перспективу дальнейшей работы мы видим в проверке выявленных тенденций на других возрастных группах.

В этой книге представлена попытка системного рассмотрения проблемы сравнения в рамках психологического исследования. На разнообразном теоретическом и эмпирическом материале показано, что сравнение является ключевой процедурой, реализуемой человеком в процессе познания окружающего мира, самого себя и других людей, а также в ситуациях межличностного общения. Разнообразие ракурсов рассмотрения проблемы сравнения представлено в книге тремя основными направлениями.

*Первое направление* отражает теоретико-методологические и эмпирические исследования сравнения как одной из важнейших процедур, реализуемых человеком в процессе познания окружающего мира. В процессе обсуждения теоретических проблем сравнения как средства познавательной деятельности анализировались существующие точки зрения на ряд ключевых моментов, связанных с определением места сравнения на этапах познания и с анализом роли этой процедуры в таких когнитивных процессах как распознавание конфигураций, категоризация и субъективная репрезентация информации.

Основные теоретические позиции, разработанные в рамках когнитивной психологии относительно механизмов процесса сравнения объектов окружающего мира, были проанализированы на примере теории сравнения как структурного взаимоотображения субъективных репрезентаций, а также модели сравнения по сходным признакам, описывающей феномен асимметрии сходства. Была эмпирически продемонстрирована универсальность данного

феномена, проявившегося не только на англоязычной, но и на русскоязычной выборке испытуемых.

Специальное внимание было уделено методологии исследования сравнения в контексте познания предметного мира. Было показано, что основная особенность исследований сравнения в контексте познавательных процессов заключается в том, что они базируются в большинстве случаев на применении метода эксперимента, наряду с которым используется ряд процедур, которые не встраиваются в жесткую экспериментальную парадигму, но которые позволяют выделять значимые характеристики процессов сравнения. Среди этих процедур выделяются методические приемы, которые предполагают получение от испытуемых прямых вербальных суждений о сходстве и различии объектов.

Рассмотрение так называемых вербальных процедур исследования сравнения сочеталось с обсуждением более общей проблемы адекватности использования вербальных данных применительно к исследованиям когнитивных процессов. Было показано, что одним из продуктивных способов решения этой проблемы применительно к исследованиям сравнения является применение такой методической процедуры, которая ориентирована на анализ сравнения в двух планах: как познавательного средства, и как коммуникативного средства, имеющего внешнеречевую форму. Операционально эта процедура подразумевает решение испытуемыми двух задач: психофизической, выражающейся в субъективном оценивании величины сходства или различия объектов, и вербальной, предполагающей порождение максимально развернутого сравнения объектов во внешней речи. Таким образом, процедура позволяет определить устойчивые вербальные способы передачи субъективного представления о величине и характере сходства или различия воспринимаемых объектов и соотнести эти способы с величиной воспринимаемого человеком различия или сходства сравниваемых объектов.

Эта методическая процедура обсуждалась в связи с предложенной нами методологией анализа вербальных данных, выражающейся в их рассмотрении на нескольких уровнях: с точки зрения логико-понятийной структуры (компаративного содержания вербальных единиц, степени их обобщенности и конкретных способов описания различия соотносимых объектов), предметной отнесенности и семантического содержания вербальных единиц.

Такая методология анализа вербализаций имеет некоторое сходство с одним из принципов «базовой теории» и интерпретационного феноменологического анализа текста, который выражается в необходимости постоянного чередования в процессе кодирования процессов установления и тестирования понятий и гипотез, а также в отсутствии на начальном этапе анализа текста заранее созданных категорий понятий, как это характерно для классического контент-анализа.

Эффективность предложенной методической процедуры и соответствующего анализа вербальных данных была продемонстрирована нами при изучении восприятия сходства и различия сложных объектов разных модальностей в рамках нескольких исследований, предполагающих сравнение схематических изображений, тембров звуков музыкальных инструментов и шумов автомобильного двигателя. На материале этих исследований был выявлен ряд закономерностей, относящихся к связи особенностей выражения во внешней речи сравнения объектов и субъективных оценок величины их различия. Так, например, показано, что факт вербализации сходства при инструкции описания различия является одним из индикаторов восприятия человеком различия сравниваемых объектов как малого. Кроме того, использование способов вербализации различия объектов связано с его воспринимаемой величиной. Классификационный способ, который означает, что при вербализации различия объектов происходит обозначение их характеристиками, относящимися к разным классам, реализуется преимущественно при восприятии высокой величины различия объектов. Использование градуального способа, означающего противопоставление объектов по количественному критерию выраженности в них некоторой особенности, соответствует низкой субъективной оценке различия. Наиболее адекватным индикатором восприятия величины различия объектов как высокой можно считать вариант классификационного способа, реализуемый при противопоставлении объектов как целостностей.

*Второе направление* исследований проблемы сравнения опиралось на его понимание как процесса, обращенного к социальному миру. Анализ современных зарубежных концепций социального сравнения показал их значительно большее разнообразие по сравнению с существующими когнитивными моделями сравнения. Данное разнообразие определяется, в частности, существованием



достаточно широкого понимания социального сравнения как такового, которое распространяется на те случаи, когда человек сравнивает себя с самим собой на разных этапах жизненного пути или же выносит сравнительные суждения о любых социальных субъектах.

В отношении методологии изучения социального сравнения была показана наметившаяся тенденция триангуляции исследовательских методов, позволяющей сочетать, например, процедуры получения информации качественного плана (как, например, дневниковые записи) и более строгие количественные методы (например, эксперимент). Подобное сочетание процедур получения количественной и качественной информации характерно для наших собственных работ, посвященных исследованию референтов, мотивов и целей социального сравнения, а также его эмоциональных эффектов.

В наших исследованиях показаны, например, возрастные особенности в предпочтении использования определенных категорий референтов и способов социального сравнения. Изучение тенденций сопоставления человеком себя с социальными референтами предполагало также обращение к несколько другому ракурсу рассмотрения данной проблематики. Этот ракурс касался проблемы асимметрии в оценке субъективно воспринимаемого человеком сходства между собой и другими людьми. Данная проблематика перекликалась с классическими исследованиями в области когнитивной психологии, предпринятыми, в первую очередь, А. Тверским при исследовании феномена асимметрии сходства, обнаруженного при сравнении предметных стимулов. В рамках проведенных нами экспериментальных исследований были показаны особенности проявления феномена асимметрии сходства применительно к социальным референтам сравнения. В частности, продемонстрирована особая роль индивидов, обладающих высоким социометрическим статусом как важнейших референтных точек отсчета для их партнеров по общению.

Другие рассмотренные в книге исследования касаются мотивационно-целевых аспектов социального сравнения. В результате триангуляции двух принципиально разных методических процедур – свободных вербализаций и разработанного на их основе авторского опросника – нам удалось достаточно обоснованно показать тенденции предпочтения субъектами осуществлять социальное сравнение с рядом определенных целей. Использование ме-

тода свободных вербализаций позволило изучить именно те цели социального сравнения, которые реально осознаются субъектами как основные направляющие моменты социального сравнения. Применение формализованного опросника с набором утверждений, не сконструированных исследователем, а предварительно продуцированных участниками исследования в контексте свободных вербализаций, с одной стороны, повысило экологическую валидность данного инструмента, а с другой стороны, обеспечило возможность получения от каждого исследуемого субъекта информации о его количественно измеряемом субъективном мнении относительно целей социального сравнения и таким образом более статистически надежно формулировать выводы об имеющихся тенденциях.

Наряду с изучением мотивационных и целевых составляющих социального сравнения, исследовались его аффективные аспекты, связанные, прежде всего, с характером переживаний, возникающих у человека в результате сравнения себя с другими людьми. С этой целью был проведен цикл исследований с использованием методической триангуляции процедур субъективного шкалирования и ранжирования форм оценочных суждений. Получила подтверждение гипотеза о дифференцированном эмоциональном отношении учащихся разного возраста к трем разным формам отрицательных и положительных оценочных суждений: отличной оценке, вынесению преподавателем положительных оценочных суждений, представляющих собой содержательные комментарии по поводу действий ученика, содержащие или не содержащие его сравнение с одноклассниками. Был продемонстрирован особый статус в плане эмоциональной окраски таких оценочных суждений (как положительных, так и отрицательных), в которых содержится элемент сравнения со значимой референтной группой. Именно такие отрицательные и положительные суждения вызывали самое сильное соответственно отрицательное и положительное эмоциональное отношение учащихся.

Полученные закономерности оказались сопоставимыми с результатами последующего исследования субъективных представлений преподавателей относительно степени влияния данных форм педагогического оценивания на силу эмоциональных переживаний учащихся. Так, например, с одной стороны, учащиеся воспринимали с наименьшими отрицательными эмоциями от-

рицательные оценочные суждения, не содержащие сравнения их со сверстниками. С другой стороны, учителя также субъективно оценивали такого рода оценочные суждения как имеющие наименьшую негативную эмоциональную окраску для учеников.

*Третье направление* изучения проблемы сравнения связано с анализом его роли в межличностном и групповом общении. Показано, что именно в коммуникативных ситуациях реализуемое субъектами сравнение может быть обращено как к предметному, так и к социальному миру и, таким образом, выступает как в познавательных, так и социальных формах. На примере анализа ряда коммуникативных концепций и моделей показано место сравнения в структуре общения. В эмпирическом плане осуществлены исследования, в которых, во-первых, изучались особенности реализации операции сравнения в ситуациях референтного общения, а во-вторых, исследовалась связь между социометрическим статусом члена группы и его статусом как референта социального сравнения.

При исследовании сравнения как средства референтного общения сформулированы особенности авторского методического подхода, позволившего осуществить классификацию приемов, способов и стратегий сравнения объектов во внешней речи. Получила экспериментальное подтверждение гипотеза о том, что при взаимной презентации коммуникантами представлений об элементах окружающего мира операция сравнения используется в качестве одного из важнейших вербальных приемов.

В рамках исследования связи между социометрическим статусом члена группы и его статусом как референта социального сравнения была разработана методика оценки статуса индивида как референта социального сравнения в группе. Использование этой методики в совокупности с двухмерной процедурой социометрического шкалирования позволило показать, что учащиеся наиболее часто сравнивают себя с одноклассниками, имеющими высокий социометрический статус, и реже всего – с одноклассниками, относящимися к категории отвергаемых детей. На выборке подростков и младших школьников продемонстрирована аналогичная тенденция: чем лучше социометрический статус учащегося, тем чаще сравнивают с ним себя его одноклассники.

Таким образом, в представленном труде сделана попытка показать некоторые возможные подходы к исследованию проблемы

сравнения. Прежде всего были рассмотрены вопросы изучения сравнения как одной из процедур, реализуемых человеком в процессе познания окружающего мира. Одновременно, сравнение понималось как процесс, обращенный к социальному миру. И очевидно, что понимание проблемы невозможно без анализа места сравнения в межличностном и групповом общении. Мы полагаем, что рассмотренные подходы могут быть объединены в рамках системных представлений о роли сравнения в познании и общении.

Перспективу дальнейших исследований составляет, по нашему мнению, изучение взаимосвязи когнитивных, социальных и личностных составляющих феномена сравнения. При этом существенное внимание должно быть уделено разработке методов и процедур эмпирического исследования, отвечающих требованиям системности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абдурасулова В. П. Некоторые пути формирования способности к обобщению у младших школьников // Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 126–129.
- Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
- Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. М., 1980.
- Аристотель. Сочинения в четырех томах. Том 2. Москва: Мысль, 1978.
- Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974.
- Артёмьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Артёмьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука-Смысл, 1999.
- Артёмьева Е. Ю., Назарова Л. С. Об изучении перцептивных универсалий // Психологические исследования. 1976. № 7. С. 3–10.
- Асмус В. Ф. Логика. М.: Госполитиздат, 1947.
- Барабанчиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Институт психологии РАН. 2004.
- Бардин К. В. Использование наблюдателем акустических и модально-неспецифических признаков звучания для различения слуховых сигналов // Психологический журнал. 1983. Т. 5. № 4. С. 48–57.
- Батурин Н. А. Оценочная функция психики. М.: Изд-во ИП РАН, 1997.
- Беляева А. В., Носуленко В. Н. Вербализация образа сложного звука в структуре психофизического эксперимента // Психофизика сенсорных и сенсомоторных процессов. М.: Наука, 1984. С. 138–148.
- Беляева А. В., Самойленко Е. С. Проблема выделения признака в связи с коммуникативными задачами вербализации образа восприятия // Психологические исследования общения. М.: Наука, 1985. С. 159–178.
- Беляева А. В., Самойленко Е. С. Монолог и диалог в задачах вербализации образа // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М.: Наука. 1983. С. 106–121.
- Бикцентай Н. А. Приемы сравнения у детей и ассоциации по сходству // Ученые записки Сталинабадского гос. пед. ин-та им. Т. Г. Шевченко. 1956. Т. 12. № 1. С. 67–89.
- Богоявленская Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1969.
- Божович Е. Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
- Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1970.
- Брушлинский А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение. М.: Наука, 1982.
- Бурштейн Б. Я. Осознание школьниками III класса мыслительной операции сравнения // Начальная школа. 1960. № 7. С. 34–39.
- Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. М.: Смысл, 2006.
- Венгер Л. А., Рузская А. Г. Оперативные единицы восприятия и проблема сенсорных эталонов. Восприятие и действие. М.: Просвещение. 1967. С. 250–286.
- Выготский Л. С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
- Галкина Т. В., Самойленко Е. С., Баранова Т. В. Субъективное отношение к оценочным суждениям у учителей с различными акцентуациями характера // Психология, образование и практика: формы и способы интеграции / Под ред. И. В. Блинниковой, Т. Н. Савченко. М.: Изд-во Высшая Школа Психологии и ИП РАН, 2007. С. 197–211.
- Гегель Г. В. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1974.
- Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
- Грановская Р. М., Березная И. Я., Григорьева А. Н. Восприятие и признаки формы. М.: Наука, 1981.
- Гусев А. Н., Измайлов Ч. А., Михалевская М. Б. Измерение в психологии. М.: Смысл, 1987.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Изд-во «ИНТОР». 1986.
- Дерябин В. Н. Опыт исследования приема сравнения // Вестник МГУ. 1977. № 3. С. 69–73.

Дункер К. Качественное экспериментальное и теоретическое исследование продуктивного мышления // Психология мышления. М.: Прогресс. 1965. С. 21–234.

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.

Занков Л. В. Исследования различия сходного материала у школьников. Тезисы докладов на совещании по психологии. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 13–16.

Занков Л. В., Петрова В. Г. Сравнительное исследование различия сходного материала у школьников // Известия АПН РСФСР. 1954. № 57. С. 5–11.

Запорожец А. В., Зинченко В. П. Восприятие, движение, действие // Познавательные процессы: ощущения, восприятия. М.: Педагогика, 1982. С. 50–80.

Зверева Н. В., Липкина А. И. О сравнении предметов умственно отстающими школьниками // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 95–132.

Зимницкий В. О сознании сходства и различия в процессах умственно-познавательной деятельности. М.: Русская школа, 1893. С. 118–138.

Кабанова-Меллер Е. Н. О роли наглядного материала в процессах абстракции и обобщения у школьников // Вопросы психологии. 1955. № 2. С. 65–71.

Кагальняк А. И. Особенности сравнения у младших школьников. Киев, 1958а.

Кагальняк А. И. Развитие деятельности умения сравнивать предметы и явления // Начальная школа. 1958b. № 1. С. 25–30.

Кагальняк А. И. Осознание младшими школьниками сходных и отличительных признаков объектов при их сравнении // Тезисы докладов на I съезде общества психологов 29 июня–4 июля 1959 г. Москва. 1959. С. 69–70.

Кант Э. Соч. В 6 т. М., 1963–1966.

Карнап Р. Философские основания физики. М.: Прогресс, 1971.

Кириллова Г. Д. Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися (на материале 5-го класса). Л., 1953.

Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детских коллективах, Минск: Народная Асвета, 2003.

Комшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984.

Кондаков Н. И. Логика. М.: Учпедгиз, 1954.

Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.

Корневский Е. И. Работа над сравнениями. М.: Начальная школа, 1945. С. 22–24.

Корнилов Ю. К. Особенности приемов описания в зависимости от описываемого объекта // Психологические проблемы рационализации деятельности, связанной с опознанием образов. Ярославль: Изд-во ЯрГУ. 1979. С. 28–41.

Краусс Р. Познание и общение: социально-психологический подход // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 5. С. 37–49.

Ланге Н. Н. Психологические исследования, Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса, 1893

Леотьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977.

Ломов Б. Ф. Человек и техника. Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1963

Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 151–165.

Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 34–47.

Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. 1980. № 5. С. 26–42.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

Ломов Б. Ф., Беляева А. В., Носуленко В. Н. Вербальное кодирование в познавательных процессах. М.: Наука, 1986.

Лурия А. Р., Виноградова О. С. Объективное исследование динамики семантических систем // Семантическая структура слова. М., 1971.

Максименко С. Д., Бех М. Д. Психологический анализ механизма классификации у младших школьников // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 78–88.

Масленников М. М. Методологическое значение сравнения в научном познании. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1968.

Матвеев И. П. Сравнение и его роль при формировании представлений и понятий // Ученые записки Кабардинского гос. пед ин-та. 1956. № 9. С. 101–112.

Матвеев И. П. Зависимость протекания процесса сравнения от степени участия сигнальных систем // Ученые записки Кабардинского гос. пед ин-та. 1958а. № 2. С. 305–314.

- Матвеев И. П.* Некоторые вопросы психологии сравнения у учащихся // Ученые записки Таганрогского гос. пед ин-та. Таганрог. 1958b. № 4. С. 173–179.
- Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
- Найссер У.* Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981.
- Невская А. А., Леушина Л. И. Павловская М. Б.* О межполушарных различиях в способах обработки зрительной информации. Экспериментальные исследования в психолингвистике. М.: Изд-во института языкознания АН СССР. 1982. С. 76–93.
- Никитин М. П.* К вопросу об образовании зрительных восприятий // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. 1905. Т. 2. № 2. С. 112–122.
- Носуленко В. Н.* Психология слухового восприятия. М.: Наука, 1988.
- Носуленко В. Н.* Оценка воспринимаемого качества объектов и явлений окружающей среды // Материалы Российской конференции по экологической психологии. М.: Изд-во ИП РАН, 2001. С. 175–187.
- Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Носуленко В. Н., Паризе Е.* Свободная вербализация и оперативная методика: перспективы практического применения // Антология современной психологии конца XX века. Казань, 2001. С. 182–196.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С.* Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде // Психология и окружающая среда. М.: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 11–50.
- Носуленко В. Н., Самойленко Е. С.* Системный анализ межличностного общения: концепции и модели // Идея системности в современной психологии. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. С. 315–340.
- Нудельман М. М.* О некоторых особенностях представлений учащихся вспомогательной школы // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. С. 133–161.
- Падучева Е. В.* Высказывание и его соотношенность с действительностью. М.: Наука, 1985.
- Петренко В. Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм презентации в обыденном сознании. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. Смоленск: Смоленский государственный университет, 1997.
- Петрова В. Г.* Различение сходных объектов учащимися вспомогательной школы в зависимости от характера сочетания слова и наглядности // Психологические вопросы сочетания слова и наглядности. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1956. С. 7–46.
- Полуянов Ю. А.* Формирование способности целостного восприятия цвета у детей // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 101–111.
- Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога. М.: Изд-во «Владос», 2003.
- Роговин М. С.* Логическая и психологическая структура диагноза // Психологические проблемы рационализации деятельности, связанной с опознанием образов. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1979. С. 5–27.
- Родичева Е. И.* Психологический анализ лексической антонимии // Семантические и фонологические проблемы прикладной лингвистики. М., Изд-во Моск. ун-та, 1968. Вып. 3. С. 284–296.
- Родичева Е. И.* К проблеме антонимии // Дис. ... канд. филол. наук. М., МГУ, 1976.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., АН СССР, 1958.
- Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии СПб.: Питер, 1998.
- Румянцева Л. И.* Особенности процесса сравнения у младших школьников // Типические особенности умственной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1968. С. 12–70.
- Румянцева О. М.* К характеристике процесса сравнения у школьников V–VII классов // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1958. № 159. С. 69–96.
- Самойленко Е. С.* Экспериментальное исследование речевого описания в условиях монолога и диалога // Тезисы научных сообщений советских психологов к V Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. 1983. Т. I.
- Самойленко Е. С.* Операция сравнения при решении когнитивно-коммуникативных задач // Дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП АН, 1986.
- Самойленко Е. С.* Сравнение в решении когнитивно-коммуникативных задач // Вопросы психологии. 1987а. № 3. С. 128–132.

Самойленко Е. С. Сравнение в коммуникативном взаимодействии // Психологическая наука и общественная практика. М.: Институт психологии АН СССР, 1987б. С. 272–274.

Самойленко Е. С. О соотношении вербализации сходства и различия объектов при решении когнитивно-коммуникативных задач // Познание и общение. М.: Наука, 1988. С. 94–102.

Самойленко Е. С. Операция сравнения в системе познания и общения // Тенденции развития современной психологической науки. Материалы конференции. М.: ИП РАН, 2007. С. 82–84.

Самойленко Е. С. Принцип системной детерминации и современные теории социального сравнения // Системная организация и детерминация психики. М.: ИП РАН, 2008. С. 171–201.

Самойленко Е. С., Арутюнян А. Т., Мурашова П. Л., Усанина Н. А. Воздействие положительного педагогического оценивания с элементами сравнения на аффективную сферу учащегося // Материалы конференции к 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева, октябрь 2008 г. М.: ИП РАН. С. 437–448.

Самойленко Е. С., Галкина Т. В., Болон Ж., Вернье Ж. Субъективные представления о математике как сфере знания у французских и русских преподавателей // Психология, практика, образование: формы и способы интеграции. Москва: Институт психологии РАН, Изд-во «Высшая Школа Психологии», 2007. С. 159–172.

Самойленко Е. С., Гусева Ю. Ю., Денисова Д. Д. Общение в педагогическом контексте: влияние оценочных суждений учителей на эмоциональные переживания учащихся // Общение и познание. М.: ИП РАН, 2007. С. 231–252.

Самойленко Е. С., Денисова К. А., Шнейдер В. М. Феномен асимметрии в субъективной оценке сходства объектов предметного и социального мира // Познание и общение. Теория, эксперимент, практика / Под ред В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 136–148.

Самойленко Е. С., Костыгова О. А. Общение ребенка со сверстниками: современные подходы к исследованию когнитивно-коммуникативных составляющих социального статуса // Общение и познание. М.: ИП РАН, 2007. С. 319–349.

Самойленко Е. С., Костыгова О. А. Разработка системного метода исследования социального сравнения. В коллективной монографии // Системная организация и детерминация психики М.: ИП РАН, 2008. С. 420–445.

Самойленко Е. С., Костыгова О. А., Денисова К. А. Сравнение в процессе самопознания: возрастные особенности использования социальных референтов. // Познание в структуре общения. М.: Изд-во ИП РАН. 2008. С. 83–91.

Северный Б. Экспериментальное исследование процесса сравнения // Психологическое обозрение. 1917. № 2. С. 279–338.

Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. Я. А. Пономарев. М.: Изд-во Наука, 1983. С. 101–133.

Сеченов И. М. Кому и как разрабатывать психологию. Избранные произведения. М.: Изд-во АН СССР, 1952а. Т. 1. С. 172–267.

Сеченов И. М. Элементы мысли. Избранные произведения. Физиология и психология. М.: Изд-во АН СССР, 1952б. Т.1. С. 272–426.

Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.

Смирнов А. А., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л., Теплов Б. М. Психология. Учебник для педагогических институтов. М.: Учпедгиз, 1958.

Соколов П. Факты и теория «цветного слуха» // Вопросы философии и психологии. М., 1887. Кн. 37. С. 252–275; Кн. 38. С. 378–412.

Соловьев И. М. Изменение представлений в зависимости от сходства и различия объектов // Ученые записки Кабардинского гос. пед. ин-та. 1940. Т. 1. С. 93–114.

Сыркина Д. Е. К вопросу о развитии у школьника мыслительной операции сравнения // Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. 1948. Т. 65. С. 93–100.

Эспир Э. Градиурование. Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. С. 43–78.

Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960.

Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.

Урванцев Л. П. Экспериментальное исследование процессов восприятия и интерпретации рентгенограмм // Психологические проблемы рационализации деятельности, связанной с опознанием образов. Ярославль: ЯрГУ, 1979. С. 60–97.

Ушакова М. Н. Роль сравнения при формировании представлений у учащихся III класса // Известия АПН РСФСР. 1956. № 76. С. 39–63.

Ушинский К. Д. Собр. соч. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.

Ферстер Н. П. Процесс сравнения у детей младшего школьного возраста // Известия АПН РСФСР. 1947. Т. 12. С. 155–179.

- Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. М.: Наука, 1984.
- Фрумкина Р. М. Экспериментальные методики изучения речевого мышления. Исследование речевого мышления в психолингвистике. М.: Наука, 1985. С. 203–223.
- Челпанов Г. И. Учебник логики. М.: Госполитиздат, 1946.
- Черемисина М. И. Сравнительные конструкции русского языка. Новосибирск, Наука, 1976.
- Шардаков М. Н. Очерки психологии школьника. М.: Учпедгиз, 1955.
- Шардаков М. Н. Мышление школьника. М.: Изд-во мин. просв. РСФСР, 1963.
- Шехтер М. С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы. М.: Педагогика, 1981.
- Шик А. Применение концепции обременительности в исследовании шума. СПб: Балт. гос. техн. ун-т, 1998, 114 с.
- Шиф Ж. И. Сравнение объектов и установление сходства глухонемыми школьниками (Некоторые вопросы психологии сравнения в школе для глухонемых) // Учебно-воспитательная работа в школах глухонемых и в вспомогательных школах. 1940. Т. 1. С. 68–79.
- Шиф Ж. И. К психологии сравнения. Особенности процесса сравнения объектов в целях установления их сходства у глухонемых школьников // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно-отсталых детей. М.: Учпедгиз. 1941. С. 57–78.
- Шиф Ж. И., Петрова В. Г. Сравнение // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение. 1965. С. 226–246.
- Шмелев А. Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объективная и субъективная парадигма анализа данных // Вопросы психологии. 1982. № 5.
- Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М., Изд-во Мокс. ун-та, 1983.
- Эйдлин В. И. Формирование у школьников восприятия целостного художественного произведения // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 41–50.
- Яacobson P. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985.
- Albert S. Temporal comparison theory. Psychological review. 1977. 84 (6). 485–503.
- Alicke M. D. Evaluating social comparison targets. Handbook of Social Comparison: Theory and Research. J. Suls, Wheeler L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2000. P. 271–293.
- Arrowood A. J., Friend R. Other factors determining the choice of a comparison other // Journal of Experimental Social Psychology. 1966 (5). P. 233–239.
- Asher S. R., Dodge, K.-A. Identifying children who are rejected by their peers // Developmental Psychology. 1986. 22 (4). P. 444–449.
- Asher S. R., Hymel S. et al. Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessments // Social Competence. J. D. Wine and M. D. Smye. New York: Guilford Press. 1981. P. 125–157.
- Asher S. R., Parker J. G. Significance of peer relationship problems in childhood. Social competence in developmental perspective. B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel and R. P. Weissberg. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 1989. P. 5–23.
- Asher S. R., Singleton L. C. et al. A reliable sociometric measure for preschool children // Developmental Psychology. 1979. 15. P. 443–444.
- Asher S. R., Wheeler V. Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1985. 53. P. 500–505.
- Asher S. R., Williams G. A. Helping children without friends in home and school. Children's social development: information for teachers and parents. Urbana, IL, ERIC, Clearing House on Elementary and Early Childhood Education. 1987.
- Bangert-Drowns R. L., Kulik C. C., Kulik J. A., Morgan M. The instructional effect of feedback in test-like events // Review of Educational Research Journal. 1991. 61 (2). P. 213–238.
- Barsalou L. W. Ad hoc categories // Memory, Cognition. 1983. 11 (3). P. 211–227.
- Bartlett F. C. Remembering. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- Bartlett J.-C. Remembering environmental sounds: the role of verbalization at input // Memory and Cognition. 1977. Vol. 5. N 4. P. 404–414.
- Beaudichon J. La communication sociale chez l'enfant. Paris: PUF, 1982.
- Beaudichon J. La communication. Processus, formes et applications. Paris: Armand Colin, 1999.
- Bell-Dolan D. J., Foster S. L. et al. Effects of sociometric testing on children's behaviour and loneliness in school // Developmental Psychology. 1989. 25. P. 306–311.

- Bell-Dolan D. J., Foster S. L., Christopher J. S. Children's reactions to participating in a peer relations study: An example of cost-effective assessment // *Child Study Journal*. 1992. 22. P. 137–156.
- Berelson B. *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill: Free Press, 1952.
- Bers S. A. and Rodin J. Social comparison jealousy: a developmental and motivational study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. 47 (4). P. 766–779.
- Biederman. Recognition by components: a theory of human image understanding // *Psychological Review*. 1987. 94. P. 115–147.
- Blanton H. Evaluating the self in the context of another: the three-selves model of social comparison assimilation and contrast // *Cognitive social psychology. The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, 2001. P. 75–87.
- Bogart L. M., Helgeson V. S. Social comparison among women with breast cancer: a longitudinal investigation // *Journal of applied social psychology*. 2000. 30 (3). P. 547–575.
- Boivin M., Bégin G. Peer status and self-perception among early elementary school children: the case of the rejected children // *Child Development*. 1989. 60. P. 591–596.
- Brickman P. and R. J. Bulman Pleasure and pain in social comparison // *Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives*. J. M. Suls and R. L. Miller. Washington, DC, Hemisphere. 1977. P. 149–186.
- Brommel R. Understanding texts as heuristics for the analysis of thinking aloud protocols // *Communication and Cognition*. 1983. 16 (3). P. 215–31.
- Burnett P. C. Children's self-talk and significant others' positive and negative statements // *Educational Psychology*. 1996. 16 (1). P. 57–67.
- Burnett P. C. Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment // *Educational Psychology*. 2002. 22 (1). P. 1–16.
- Buunk B. P., Gibbons F. X. Toward an enlightenment in social comparison theory // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler, L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. P. 487–499.
- Buunk B. P., Taylor S. E. et al. The affective consequences of social comparison: either direction has its ups and downs // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. 59 (6). P. 1238–1249.
- Buunk B. P., Ybema J. F. et al. The affective consequences of social comparison as related to professional burnout and social comparison orientation // *European journal of social psychology*. 2001. 31 (4). P. 337–351.
- Carroll J. B., Lawrence L. C., Maclay H. S., Ervin S. M. *Studies in comparative communicative efficiency* // *Field manual of the Southwest Project in comparative psycholinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1956. P. 122–136.
- Chabrol C. *Discours du travail social et pragmatique*. Paris, PUF, 1994.
- Charaudeau P. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- Chung T.-Y., Asher S. R. Children's goals and strategies in peer conflict situations // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1996. 42 (1). P. 125–147.
- Cilllessen A. et al. Heterogeneity among peer-rejected boys: subtypes and stabilities // *Child Development*. 1992. 63. P. 893–905.
- Clark H. H. and C. E. Marshall Definite reference and mutual knowledge // *Elements of discourse understanding*. Cambridge, 1981. P. 123–145.
- Clark H. H., Wilkes-Gibbs D. Referring as a collaborative process // *Cognition*. 1986. 22 (1). P. 1–39.
- Coie J. D., Dodge K.-A. et al. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective // *Developmental Psychology*. 1982. 18. P. 557–570.
- Coie J. D., Dodge K.-A. Continuities and changes in children's sociometric status: a five-year longitudinal study // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1983. 29. P. 261–282.
- Coie J. D. *Toward a theory of peer rejection* // *Peer rejection in childhood*. S. R. Asher and J. D. Coie. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. P. 365–401.
- Collins R. L. For better or worse: the impact of upward social comparison on self-evaluations // *Psychological Bulletin*. 1996. 119 (1). P. 51–69.
- Collins R. L. Among the better ones // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler, L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2000. P. 159–171.
- Connolly J. A. A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children // *Applied Research in Mental Retardation*. 1983. 4. P. 315–327.
- Coolican H. *Research methods and statistics in Psychology*. London: Hodder & Stroughton, 1999.
- Craven R. G., Marsh H. W., Debus R. L. Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept // *Journal of Educational Psychology*. 1991. 83 (1). P. 17–27.



- Crick N. R., Dodge K. A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment // Psychological Bulletin. 1994. 115 (1). P. 74–101.
- Crick N. R., Ladd G. W. Children's perceptions of their peer experiences: attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance // Developmental Psychology. 1993. 29 (2). P. 244–254.
- Cross L. H., Cross G. M. Teachers' evaluative comments and pupil perception of control // Journal of Experimental Education. 1980. 49 (1). P. 68–71.
- Dodge K.-A. Facets of social interaction and the assessment of social competence in children // Children's peer relations: issues in assessment and intervention. B. Schneider, K.-H. Rubin and J. Ledingham. New York: Springer-Verlag, 1985. P. 3–22.
- Dodge K.-A., Pettit G.-S. et al. Social competence in children // Monographs of the society for research in child development. 1986. 51 (213).
- Dunnington M. J. Investigation of areas of disagreement in sociometric measurement of preschool children // Child Development. 1957. 28 (1). P. 93–102.
- Ericsson K. S., Simon H. A. Verbal reports as data // Psychological Review, 1980. Vol. 87. N 3. P. 215–251.
- Feldman N. S., Ruble D. N. Awareness of social comparison interest and motivations: a developmental study. Journal of educational psychology. 1977. 69 (5). 579–585.
- Festinger L. Informal social communication // Psychological review. 1950. 57. P. 271–282.
- Festinger L. A theory of social comparison processes // Human relations. 1954a. 7. P. 117–140.
- Festinger L. Motivation leading to social behavior // Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1954b.
- Flaherty E. G. The thinking aloud technique and problem solving ability. Journal of Educational Research. 1974. 68. 223–225.
- Frederickson N. L., Furnham A.-F. Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstream children with learning difficulties // Genetic, Social and General Psychology Monographs. 1998. 124. P. 381–433.
- Frederickson N.-L., Furnham A.-F. The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers // Journal of child psychology and psychiatry. 2001. 42 (5). P. 581–592.
- French D. C. Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes // Child Development. 1988. 59. P. 976–985.
- French, D. C. Heterogeneity of peer-rejected girls // Child Development. 1990. 61. P. 2028–2031.
- French D. D., Waas G. A. Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary age children: Parent and teacher perspectives // Child Development. 1985. 56. P. 246–252.
- Frey K. S., D. N. Ruble What children say when the teacher is not around: conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. 48 (3). P. 550–562.
- Friend R. M., Gilbert J. Threat and fear of negative evaluation as determinants of locus of social comparison // Journal of Personality. 1973. 41 (2). P. 328–340.
- Fussell, S. R., Krauss, R. M. The effects of intended audience on message production and comprehension: Reference in a common ground framework // Journal of Experimental Social Psychology. 1989. 25. P. 203–219.
- Fussell, S. R., Krauss, R. M. Coordination of knowledge in communication: effects of speakers' assumptions about what others know // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. 62 (3). P. 378–391.
- Garner W. R. Uncertainty and structure as psychological concept. New York: Wiley, 1962.
- Garner W. R. Attention: the processing of multiple sources of information // E. C. Carterette, M. P. Friedman (eds.) Handbook of Perception. New York: Academic Press, 1974. V. 2. P. 23–29
- Garner W. R. Interaction of stimulus dimensions in concept and choice processes // Cognitive Psychology. 1976. (8). P. 98–123.
- Garner W. R. Aspects of a stimulus: Features, dimensions and configurations // E. Rosch, B. B. Lloyd (eds.) Cognition and categorization. New York: Hillsdale, 1978.
- Garner W. R. Stimulus-specific processing consequences of pattern goodness // Memory and Cognition. 1981. N 1. P. 41–49.
- Gastorf J. W., J. Suls et al. Type A coronary-prone behavior pattern and social facilitation // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. 38 (5). P. 773–780.
- Gati I., Tversky A. Representations of qualitative and quantitative dimensions // Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance. 1982. 8 (3). P. 325–340.
- Gentner D. Metaphor as Structure Mapping: The Relational Shift // Child Development. 1988. 59 (1). P. 47–59.

- Gentner D., Markman A. B.* Structural mapping in analogy and similarity // *American psychologist*. 1997. 52 (1). P. 45–56.
- Gentner D., Markman A. D.* Structural alignment in comparison: no difference without similarity // *Psychological science*. 1994. 5 (3). P. 152–158.
- Gentner D., Toupin C.* Systematicity and Surface Similarity in the Development of Analogy // *Cognitive Science*. 1986. 10 (3). P. 277–300.
- Ghiglione R.* L'homme communicant. Paris: Armand Colin, 1986.
- Gibbons A. S., Duffin J. R., Robertso, D. J., Thompson B.* Effects of administering feedback following extended problem solving. S. D. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1998.
- Gibbons F. X., Benbow C. P. Gerrard M.* From top dog to bottom half: social comparison strategies in response to poor performance // *Journal of personality and social psychology*. 1994. 67 (4). P. 638–652.
- Gibbons F. X., Buunk A. P.* Individual differences in social comparison: development and validation of a measure of social comparison orientation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. 76 (1). P. 129–142.
- Gibson E. J.* Principles of perceptual learning and development. NY: Academic Press, 1969.
- Gilbert D. T., Giesler R. B. et al.* When Comparisons Arise // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. 69 (2). P. 227–236.
- Glass A. L., Holyoak K. J. et al.* The structure of categories // *Cognition*. A. L. Glass. Mass. S. I., Addison-Wesley. 1979. P. 326–53.
- Goethals G. R.* Social comparison theory: psychology from the lost and found. *Personality and social psychology bulletin*. 1986. 12 (3). P. 261–278.
- Goethals G. R. and Darley J.* Social comparison theory: an attributional approach. *Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives*. J. Suls and R. L. Miller. Washington: DC, Hemisphere, 1977. P. 86–109.
- Goethals G. R., Klein W. M. P.* Interpreting and inventing social reality // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. P. 23–44.
- Goldstone R.* An efficient method for obtaining similarity data // *Behavior Research Methods, Instruments, Computers*. 1994a. 26 (4). P. 381–386.
- Goldstone R. L.* The role of similarity in categorization: providing a ground-work // *Cognition*. 1994c. 52 (2). P. 125–157.
- Gronlund N. E.* Sociometry in the classroom. New York: Harper1959.
- Gruder C. L.* Determinants of social comparison choices // *Journal of experimental social psychology*. 1971. 7 (5). P. 473–489.
- Gruder C. L.* Choice of comparison persons in evaluating oneself // *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. J. M. S. R. L. Miller. Washington: DC, Hemisphere, 1977. P. 21–41.
- Hakmiller K. L.* Threat as a determinant of downward comparison // *Journal of experimental social psychology*. 1966, 1 (Suppliment 1). P. 32–39.
- Hayvren M., Hymel S.* Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behaviour // *Developmental Psychology*. 1984. 20. P. 844–849.
- Helgeson V. S., Mickelson K. D.* Motives for social comparison // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1995. 21 (11). P. 1200–1209.
- Higgins E. T.* Self-discrepancy: a theory relating self and affect // *Psychological review*. 1987. 94 (3). P. 319–340.
- Higgins E. T., Bond R. N. et al.* Self-discrepancies and emotional vulnerability: how magnitude, accessibility and type of discrepancy influence affect // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. 51 (1). P. 5–15.
- Higgins E. T., Lurie L.* Context, categorization, and recall: the change-of-standard effect // *Cognitive psychology*. 1983. 15 (4). P. 525–547.
- Hill Gr.* Psychology through diagrams. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Hoc J.-M.* La verbalisation provoquée pour l'étude du fonctionnement cognitif // *Psychologie Française*. 1984. Vol. 29. P. 231–234.
- Holyoak K. J., Gordon P. C.* Social reference points // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. 44 (5). P. 881–887.
- Hume D.* An enquiry concerning human understanding // *The English Philosophers from Bacon to Mill*. E. A. Burt. N. Y.: Modern Library. 1939. P. 585–689.
- Hymel S., Franke S.* Children's peer relations: assessing self-perceptions. *Peer relations and social skills in childhood: Issues in assessment and training*. B. Schneider, K. Rubin and J. Ledingham. New York: Springer-Verlag, 1985. P. 75–91.
- Iverson A. M., Barton E. A. et al.* Analysis of risk to children participating in a sociometric task // *Developmental Psychology*. 1997. 33 (1). P. 103–112.
- Iverson A. M., Iverson G. L.* Children's long-term reactions to participating in sociometric assessment // *Psychology in the Schools*. 1996. 33. P. 104–112.
- Jakobson R.* Essais de linguistique générale. Paris: Minuit, 1963.
- Kahneman D., Miller D. T.* Norm theory: comparing reality to its alternatives // *Psychological review*. 1986. 93 (2). P. 136–153.

Kang Y. Classroom context, teacher feedback and student self-efficacy. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 0419. 1998.

Kelley H. H. The process of causal attribution // *American Psychologist*. 1973. 28 (2). P. 107–128.

Kierkegaard S. *Fear and trembling*. Princeton: Princeton University Press, 1941.

Krauss R. M., Fussell S. R. Mutual knowledge and communicative effectiveness // R. E. Kraut J. Gallagher, Egido (eds.). *Intellectual Teamwork: Social and Technical Bases of Collaborative Work*. N. Y.: Erlbaum, 1989.

Krauss R. M., Fussell S. R. Social psychological models of interpersonal communication // E. T. Higgins et A. Kruglanski (eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. New York., Guilford Press, 1996. P. 655–701.

Krauss R. M., Weinheimer S. Changes in reference phrases as a function of frequency of usage in social interaction // *Psychonomic Science*. 1964. Vol. 1. P. 113–14.

Krauss R. M., Weinheimer S. Concurrent feedback, confirmation and the encoding of referents in verbal communication // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. 4 (3). P. 343–346.

Krauss R. M., Weinheimer S. Effects of referent similarity and communication mode on verbal encoding // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1967. 6 (3). P. 359–363.

Krippendorff K. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage, 1980.

Kruglanski A. W. Lay epistemo-logic, process and contents: another look at attribution theory // *Psychological review*. 1980. 87. P. 70–87.

Kruglanski A. W., Maysseless O. Motivation effects in the social comparison of opinions // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 53 (5). P. 834–853.

Kruglanski A. W., Maysseless O. Classic and current social comparison research: expanding the perspective // *Psychological Bulletin*. 1990. 108 (2). P. 195–208.

Kryter K. D. *The effects of noise on man*. New York: Academic Press. 1970.

Kuiper N. A., Rogers T. B. Encoding of personal information: self-other differences // *Journal of personality and social psychology*. 1979. 37 (4). P. 499–514.

Kulhavy R. W. S., Kulhavy W. A. Feedback in written instruction: The place of response certitude // *Educational Psychology Review*. 1989. 1 (4). P. 279–308.

Kulik J. A., Gump B. B. Affective reactions to social comparison: The effects of relative performance and related attributes information about another person // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997. 23 (5). P. 452–468.

Kulik J. K., Kulik C. L. Timing of feedback and verbal learning // *Review of Educational Research Journal*. 1988. 21 (1). P. 79–97.

Ladd G. W. Social networks of popular, average and rejected children in school settings // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1983. 29. P. 283–308.

Leplat J., Hoc J.-M. Subsequent verbalization in the study of cognitive processes // *Ergonomics*. 1981. Vol. 24. P. 743–55.

Leplat J., Hoc J.-M. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations // *Cahiers de Psychologie Cognitive*. 1983. Vol. 3. P. 49–63.

Levine J. M., Moreland R. L. Outcome comparisons in group contexts: Consequences for the self and others. Self-related cognitions in anxiety and motivation. R. Schwarzer. Hillsdale, NJ, Erlbaum. 1986. P. 285–303.

Lin C.-H., Tsai Ch.-Ch. Comparison conditions, comparison patterns and models of comparative behavior // *Social behavior and personality*. 2007. 35 (6). P. 761–776.

Lipiansky E. M. *Identité et communication*. Paris: PUF, 1992.

Lockwood P., Kunda Z. Superstars and me: predicting the impact of role models on the self // *Journal of personality and social psychology*. 1997. 73 (1). P. 91–103.

Loftus G. R., Bell S. M. Two types of information in picture memory // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1975. 104 (2). P. 103–113.

Lohisse J. *La Communication. De la transmission à la relation*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Maassen G. H., Verschuere K. A two-dimensional ratings-based procedure for sociometric status determination as an alternative to the Asher and Dodge system // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2005. 51 (2). P. 192–212.

Mandler J. M. *Categorical and schematic organization in memory* // *Memory organization and structure*. C. R. Puff. New York, Academic Press. 1979. P. 114–41.

Mandler J. M., Parker R. E. Memory for description and spatial information in complex pictures // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1976. 2 (1). P. 38–48.

Mandler J. M., Ritchey G. H. Long-term memory for pictures // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1977. 3 (4). P. 386–96.

- Mandler J. M., Stein N. L. Recall and recognition of pictures by children as a function of organization and distractor similarity // *Journal of Experimental Psychology*. 1974. 102 (4). P. 657–69.
- Marc E., Picard D. *L'Interaction Sociale*. Paris: PUF, 1996.
- Markman A. B., Gentner D. Splitting the differences: a structural alignment view of similarity // *Journal of memory and language*. 1993a. 32 (4). P. 517–535.
- Markman A. B., Gentner D. Structural alignment during similarity comparisons // *Cognitive Psychology*. 1993b. 25. P. 431–467.
- Markman A. B., Wisniewski E. J. Similar and Different: The Differentiation of Basic-Level Categories // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1997b. 23 (1). P. 54–70.
- Markman A. D., Gentner D. Commonalities and differences in similarity comparisons // *Memory and cognition*. 1996. 24 (2). P. 235–249.
- Markman A. B., Gentner D. The effects of alignability on memory // *Psychological Science*. 1997. 8 (5). P. 363–367.
- Markus H., Nurius P. Possible selves // *American Psychologist*. 1986. 41 (9). P. 954–969.
- Marsh H. W. The influences of internal and external factors of reference on the formation of English and math self-concepts // *Journal of Educational Psychology*. 1990. 82 (1). P. 107–116.
- Martin R. Can I do X? Using the Proxy Comparison Model to predict performance // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler, L. New York, Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 2000. P. 67–80.
- Matlin, M. W. *Cognition*. 1998. 4<sup>th</sup> ed. New York: Harcourt Brace & Company.
- McAdams S., Cunibile J.-C. Perception of timbre analogies // *Philosophical Transactions of the Royal Society, London, B*, N336. P. 383–389.
- McGuire W. J., Padawer-Singer A. Trait salience in the spontaneous self-concept // *Journal of personality and social psychology*. 1976. 33 (6). P. 743–754.
- Medin D. L. Concepts and conceptual structure // *Cognitive Psychology*. D. A. B. E. J. Marsh. New York: Psychology Press, 2004. P. 482–498.
- Medin D. L., Goldstone R. L., Gentner D. Respects for Similarity. *Psychological review*. 1993. 100 (2). P. 254–278.
- Merrett F., Tang W. M. The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands // *British Journal of Educational Psychology*. 1994. 64. P. 91–103.
- Miller C. T. The role of performance-related similarity in social comparison of abilities: a test of the related attributes hypothesis // *Journal of experimental social psychology*. 1982. 18 (6). P. 513–523.
- Miller G. A. Empirical methods in the study of semantics // *Semantics*. D. D. Steinberg and L. A. Jakobovits. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
- Moller J., Koller O. Dimensional Comparisons: An Experimental Approach to the Internal/External Frame of Reference Model // *Journal of Educational Psychology*. 2001. 93 (4). P. 826–835.
- Monteil J.-M., Michinov N. Study of some determinants of social comparison strategies using a new methodological tool: towards a dynamic approach // *European journal of social psychology*. 1996. 26 (6). P. 981–999.
- Moreno J. L. *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing, 1934.
- Morrison G. M. Sociometric measurement: Methodological consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children // *Journal of Educational Psychology*. 1981. 73. P. 193–201.
- Mucchielli A., Guivarch J. *Nouvelles méthodes d'étude des communications*. Paris: Armand Colin, 1998.
- Munk D. D. B., Munk W. D. Can grades be helpful and fair? // *Educational Leadership*. 1998. 55 (4). P. 44–47.
- Murphy G. L., Medin D. L. The role of theories in conceptual coherence // *Psychological Review*. 1985. 92 (3). P. 289–316.
- Mussweiler T. Everything is relative: comparison processes in social judgment. *European journal of social psychology*. 2003a. 33 (6). P. 719–733.
- Mussweiler T. Comparison processes in social judgment: mechanisms and consequences // *Psychological review*. 2003b. 110 (3). P. 472–489.
- Mussweiler Th., Ruter K., Epstude K. The ups and downs of social comparison: mechanisms of assimilation and contrast // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. 87 (6). P. 832–844.
- Mussweiler T., Ruter K., Epstude K. The why, who, and how of social comparison: a social-cognition perspective // *Social Comparison and Social Psychology: Understanding cognition, intergroup relations and culture*. S. Guimond. Cambridge, MA, Cambridge University Press, 2006. P. 33–54.
- Mussweiler T., Strack F. // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler, L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2000. P. 253–269.

- Namy L. L., Gentner D. Making a Silk Purse Out of Two Sow's Ears: Young Children's Use of Comparison in Category Learning // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2002. 131 (1). P. 5–15.
- Newcomb A. F., Bukowski W. M. Social impact and social preference as determinants of children's peer group status // *Developmental Psychology*. 1983. 19. P. 856–867.
- Newcomb A. F., Bukowski W. M. A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes // *Child Development*. 1984. 55. P. 1434–1447.
- Newcomb A., Bukowski W. M. et al. Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status // *Psychological Bulletin*. 1993. 113 (1). P. 99–128.
- Newell A. On the analysis of human problem solving protocols // *Thinking: Readings in cognitive science*. P. N. Johnson-Laird and P. S. Wason. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1977.
- Nisbett R. E., Wilson T. C. Telling more than we can know. Verbal reports on mental processes // *Psychological Review*. 1977. 84 (2). P. 231–59.
- Northway M. Sociometry and some challenging problems of social relationships // *Sociometry* 1946. 9. P. 187–198.
- Nosanchuk T. A., Erickson B. H. How High Is Up? Calibrating Social Comparison in the Real World // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. 48 (3). P. 624–634.
- Nosofsky R. M. Attention, similarity, and the identification-categorization relationship // *Journal of Experimental Psychology*. 1986. General 115 (1). P. 39–53.
- Nosulenko V., Parizet E., Samoylenko E. La méthode d'analyse des verbalisations libres: une application à la caractérisation des bruits de véhicules // *Informations sur les Sciences Sociales*. 1998. 37 (4). P. 593–611.
- Nosulenko V., Parizet E., Samoylenko E. Différences individuelles de perception de bruits de véhicules à moteur diesel // *Revue française de marketing*. 2000. 4–5 (179/180). P. 157–165.
- Nosulenko V., Samoylenko E. Approche systémique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs // *Informations sur les Sciences Sociales*. 1997. Vol. 36. N 2. P. 223–61.
- Nosulenko V., Samoylenko E. Synthèse des fondements de l'approche élaborée pour l'étude de la qualité perçue des produits et services (résumés et extraits des travaux publiés). CNET/ANVIE/MSH. 1999. P. 1–182.
- Nosulenko V., Samoylenko E. Evaluation de la qualité perçue des produits et services: approche interdisciplinaire // *International Journal of Design and Innovation Research*. 2001. 2 (2). P. 35–60.
- Nosulenko V., Samoylenko E., Parizet, E. Evaluation and verbal comparison of noises produced by car engines // *International Journal of Psychology*. 1996. 31.
- Oden S., Asher S. R. Coaching children in social skills for friendship making // *Child Development*. 1977. 48. P. 495–506.
- Ojanen T., Gronroos M. et al. An interpersonal circumplex model of children's social goals: links with peer-reported behavior and sociometric status // *Developmental Psychology*. 2005. 41 (5). P. 699–710.
- Olson J. M., Buhrmann O., Roese N. J. Comparing comparisons. An integrative perspective on social comparison and counterfactual thinking // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. P. 379–398.
- Olson B. D., Evans D. L. The role of the big five personality dimensions in the direction and affective consequences of everyday social comparisons // *Personality and social psychology bulletin*. 1999. 25 (7). P. 1498–1508.
- Orive R. Social projection and social comparison of opinions // *Journal of personality and social psychology*. 1988. 54 (6). P. 953–964.
- Palmer S. E. Visual perception and world knowledge: Notes on a model of sensory-cognitive interaction // *Explorations in Cognition*. D. A. Norman and D. E. Rumelhart. San Francisco, 1975. P. 277–307.
- Peery J. C. Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children // *Child Development*. 1979. 50. P. 1231–1234.
- Podgorny P., Garner W. R. Reaction time as a measure of inter- and intraobject visual similarity: Letters of the alphabet // *Perception, Psychophysics*. 1979. 26 (1). P. 37–52.
- Quine W. V. *Natural kinds. Ontological reality and other essays*. N. Y.: Columbia University press, 1969.
- Ratiner C., Weissberg R. & Caplan M. Ethical considerations in sociometric testing: The reaction of preadolescent subjects. Paper presented at the 94<sup>th</sup> annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC. 1986, August.
- Redersdorff S., Guimond S. Comparing oneself over time: the temporal dimension in social comparison // *Social Comparison and Social Psychology: Understanding cognition, intergroup relations and culture*. S. Guimond. Cambridge, MA, Cambridge University Press, 2006. P. 76–96.
- Rips L. J., Shoben E. J., Smith E. E. Semantic distance and the verification of semantic relations // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1973. 12 (1). P. 1–20.

- Roese N. J.* The functional basis of counterfactual thinking // *Journal of personality and social psychology*. 1994. 66 (5). P. 805–818.
- Roese N. J.* Counterfactual thinking // *Psychological Bulletin*. 1997. 121 (1). P. 133–148.
- Roff M., Sells S. B. et al.* Social adjustment and personality development in children. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 1972.
- Rogosch, F. A., Newcomb A. F.* Children's Perceptions of peer reputations and their social reputations among peers // *Child Development*. 1989. 60. P. 597–610.
- Roistacher R. C.* A microeconomic model of sociometric choice // *Sociometry*. 1974. 37. P. 219–238.
- Rommetveit R.* Words, contexts and verbal message transmission // *Social context of messages*. A. E. Carswell and R. Rommetveit. Londre-New York: Academic Press. 1971.
- Rosch E.* Cognitive reference points // *Cognitive Psychology*. 1975a, 7 (4). P. 532–547.
- Rosch E.* Cognitive representations of semantic categories // *Journal of Experimental Psychology*. 1975b. General 104 (3). P. 192–233.
- Rosch E., & Mervis C. B.* Family resemblances: Studies in the internal structure of categories // *Cognitive Psychology*. 1975c. 7 (5). P. 573–603.
- Rosch E.* Principles of categorization // *Cognition and Categorization*. N. J., Lawrence Erlbaum assoc, 1978.
- Rosch E., Simpson C., Miller R. S.* Structural bases of typicality effects // *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*. 1976. 2 (4). P. 491–502.
- Rose A. J., Asher S. R.* Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship // *Developmental Psychology*. 1999. 35 (1). P. 69–79.
- Rubin K. N., Hymel S. et al.* Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered // *Canadian Journal of Behavioral Science*. 1989. 21 (1). P. 94–111.
- Ruble D. N., Feldman N. S. et al.* Social comparison between young children in achievement situations // *Developmental Psychology*. 1976. 12 (3). P. 192–197.
- Salovey P. and Rodin J.* Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. 47 (4). P. 780–792.
- Samoylenko E.* A scheme of analysis of verbal data. Rapport de recherche sur le projet franco-russe «Homme – Environnement acoustique». Paris: Maison des Sciences de l'Homme. 1991.
- Samoylenko E., McAdams S., Nosulenko V.* Systematic analysis of verbalizations produced in comparing musical timbres // *International Journal of Psychology*. 1996. Vol. 31. P. 255–78.
- Samuel W.* On clarifying some interpretations of social comparison theory. *Journal of experimental social psychology*. 1973. 9 (5). P. 450–465.
- Sanitioso R. B., Conway M. A., Brunot S.* Autobiographical memory, the self, and comparison processes // *Social Comparison and Social Psychology: Understanding cognition, intergroup relations and culture*. S. Guimond. Cambridge, MA, Cambridge University Press, 2006. P. 55–75.
- Santrock J. W.* Life-Span Development. Madison, Brown, Benchmark, 1995.
- Schwarz N., Bless H.* Constructing reality and its alternatives: Assimilation and contrast effects in social judgment // *The construction of social judgments*. L. L. Martin & A. Tesser. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. P. 217–245.
- Seta J.* The impact of comparison processes on coactors' task performance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. 42 (2). P. 281–291.
- Shannon C. E., Weaver W.* The Mathematical Theory of Communication. Urbana, IL, University of Illinois Press. 1949.
- Shanon B.* On the similarity of features // *New Ideas in Psychology*. 1988. 6 (3). P. 307–321.
- Shepard R. N.* Representation of structure in similarity data: problems and prospects // *Psychometrika*. 1974. 39. P. 373–421.
- Silver M., Sabini J.* The perception of envy // *Social Psychology*. 1978. 41. P. 105–117.
- Singleton L. C., Asher S. R.* Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district // *Journal of Educational Psychology*. 1977. 69. P. 330–336.
- Sjoberg L. A.* A cognitive theory of similarity // *Goteborg Psychological Reports*. 1972. 10.
- Slavin R. E.* Educational Psychology. Theory and practice. Boston, Johns Hopkins University. 2003.
- Smith E. R., Miller F. D.* Limits on perception of cognitive processes: a reply to Nisbett and Wilson // *Psychological Review*. 1978. 85 (4). P. 355–362.
- Smith J. A., Flowers P., Larkin M.* Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method, and Research. London: Sage, 2009.
- Smith L. B.* Development of classification: The use of similarity and dimensional relations // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1983. 36. P. 150–178.

- Smith L. B. From global similarity to kinds of similarity: The construction of dimensions in development // *Similarity and analogical reasoning*. S. V. A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1989a. P. 146–178.
- Smith L. B. A model of perceptual classification in children and adults // *Psychological Review*. 1989b. 96. P. 125–144.
- Smith L. B., Kemler D. G. Development trends in free classification: Evidence for a new conceptualization of perceptual development // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1977. 24. P. 279–298.
- Smith L. B., Kemler D. G. Levels of experienced dimensionality in children and adults // *Cognitive Psychology*. 1978. 10. P. 502–532.
- Smith W. P., Arnkelsson G. B. Stability of related attributes and the inference of ability through social comparison // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. P. 45–66.
- Solso, R. L. *Cognitive Psychology*. 1995, 4<sup>th</sup> ed. New York: Allyn & Bacon, MA.
- Srull T. K., Gaelick L. General principles and individual differences in the self as a habitual reference point: an examination of self-other judgments of similarity // *Social cognition*. 1983. 2 (2). P. 108–121.
- Stapel D. A., Koomen W. Distinctness of others, mutability of selves: their impact on self-evaluations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. 79 (6). P. 1068–1087.
- Stapel D. A., Koomen W. I, We, and the Effects of Others on Me: How Self-Construal Level Moderates Social Comparison Effects // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. 80 (5). P. 766–781.
- Stapel D. A., Koomen W. Competition, cooperation, and the effects of others on me // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. 88 (6). P. 1029–1038.
- Stapel D. A., Suls J. Method Matters: Effects of Explicit Versus Implicit Social Comparisons on Activation, Behavior, and Self-Views // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. 87 (6). P. 860–875.
- Strauss A., Corbin J. *Basics of qualitative research // Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage Publications, 1998.
- Suls J. Notes on the occasion of social comparison theory's thirtieth birthday // *Personality and social psychology bulletin*. 1986. 12 (3). P. 289–296.
- Suls J. Opinion comparison. The role of the corroborator, expert, and proxy in social influence // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. J. Suls, Wheeler L. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2000. P. 105–122.
- Suls J., Martin R., Wheeler L. Social comparison: why, with whom, and with what effect? // *Current Directions in Psychological Science*. 2002. 11. P. 159–163.
- Suls J., Mullen B. From the cradle to the grave: comparison and self-evaluation across the life-span // *Psychological perspectives on the self*. J. Suls. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1982.
- Suls J., Tesch F. Students' preferences for information about their test performance: a social comparison study // *Journal of applied social psychology*. 1978. 8 (2). P. 189–197.
- Taylor A. R., Asher S. R. et al. The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children // *Child Development*. 1987. 58. P. 1321–1334.
- Taylor L. J., Gandy L. et al. Linguistic description and auditory perception // *Perceptual and Motor Skills*. 1974. 38. P. 703–717.
- Taylor S. E., Buunk B. P., Aspinwall L. G. Social comparison, stress, and coping // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1990. 16. P. 74–89.
- Taylor S. E., Lobel M. Social comparison activity under threat: downward evaluation and upward contacts // *Psychological Review*. 1989. 96 (4). P. 569–575.
- Terry R., Coie J. D. A comparison of methods for defining sociometric status among children // *Developmental Psychology*. 1991. 27 (5). P. 867–880.
- Tesser A. Emotion in social comparison and reflection processes // *Social comparison. Contemporary theory and research*. J. Suls and A. Wills. New York, Lawrence Erlbaum. 1991. P. 115–145.
- Tesser A. Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior // *The self in Social Psychology*. R. F. Baumeister, Edwards Brother, ML. 1999. P. 446–460.
- Tesser A., Campbell J. Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers // *Journal of personality*. 1982. 50 (3). P. 261–296.
- Tesser A., & Campbell J. Self-definition and self-evaluation maintenance // *Social psychological perspectives on the self*. J. Suls & A. Greenwald. 1983. Vol. 2. P. 1–32.
- Tesser A., Collins J. E. Emotion in social reflection and comparison situations: intuitive, systematic, and exploratory approaches // *Journal of personality and social psychology*. 1988. 55 (5). P. 695–709.
- Tesser A., Millar M. et al. Some affective consequences of social comparison and reflection processes: the pain and pleasure of being close // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. 54 (1). P. 49–61.

- Thornton D. A., Arrowood A. J. Self-evaluation, self-enhancement, and the locus of social comparison // *Journal of experimental social psychology*. 1966. Supplement 1. P. 40–48.
- Titscher S., Meyer M., Wodak R., Vetter E. *Methods of Text and Discourse Analysis*. Sage, 2000.
- Townsend J. T. Theoretical analysis of an alphabetic confusion matrix // *Perception & Psychophysics*. 1971. 9 (1). P. 40–50.
- Tversky A. Features of Similarity. *Psychological Review*. 1977. 84 (4). P. 327–52.
- Tversky A., Gati I. Similarity, separability, and the triangle inequality // *Psychological Review*. 1982. 89 (2). P. 123–54.
- Tversky A., Gati L. *Studies of similarity // Cognition and categorization*. New York: Hillsdale, 1978. P. 79–98.
- van Rossem R., Vermande M. M. Classroom roles and school adjustment // *Social Psychology Quarterly*. 2004. 67 (4). P. 396–411.
- Wallace M. A. On psychological similarity // *Psychological Review*. 1958. 65 (2). P. 103–116.
- Wanlass R. L., Printz R. J. Methodological issues in conceptualising and treating childhood social isolation // *Psychological Bulletin*. 1982. 92 (1). P. 39–55.
- Weber R. P. *Basic Content Analysis*, 2<sup>nd</sup> ed. Newbury Park, CA: Sage, 1990.
- Wessel D. L., Bristow D., Settel Z. Control of phrasing and articulation in synthesis // *Proceedings of the 1987 International Computer Music Conference*. San Francisco: Computer Music Association. 1987. P. 108–116.
- Wheeler L. Motivation as a determinant of upward comparison // *Journal of experimental social psychology*. 1966. 1 (Supplement 1). P. 27–31.
- Wheeler L. Concluding comment // *Personality and social psychology bulletin*. 1986. 12 (3). P. 297–299.
- Wheeler L. A brief history of social comparison theory // *Social comparison. Contemporary theory and research*. J. Suls and A. Wills. New York, Lawrence Erlbaum. 1991. P. 3–21.
- Wheeler L., Koestner R. et al. Related attributes in the choice of comparison others: It's there but it isn't all there is // *Journal of experimental social psychology*. 1982. 18 (6). P. 489–500.
- Wheeler L., Martin R., Suls J. The Proxy model of social comparison for self-assessment of ability // *Personality and Social Psychology Review*. 1997. 1 (1). P. 54–61.
- Wheeler L., Miyake K. Social comparison in everyday life // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992. 62 (5). P. 760–773.
- Wickwire A. J. The relationship between teacher verbal feedback, aptitude, and academic intrinsic motivation // *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 1992. 53 (5-A, Nov).
- Willig C. *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. Open University Press, 2001.
- Wills A. Downward comparison principles in social psychology // *Psychological Bulletin*. 1981. 90 (2). P. 245–271.
- Wills A. Similarity and self-esteem in downward comparison // *Social comparison. Contemporary theory and research*. J. Suls and A. Wills. New York, Lawrence Erlbaum. 1991a. P. 51–78.
- Wills A., Suls J. Commentary: Neo-social comparison theory and beyond. *Social comparison // Contemporary theory and research*. J. Suls and A. Wills. New York, Lawrence Erlbaum. 1991. P. 395–410.
- Wood J. Contemporary social comparison theory // *Psychological Bulletin*. 1989. 106. P. 231–248.
- Wood J. V. Theory and research concerning social comparisons of personal attributes // *Psychological Bulletin*. 1989. 106 (2). P. 231–248.
- Wood J. V. What is social comparison and how should we study it? // *Personality and social psychology bulletin*. 1996. 22 (5). P. 520–537.
- Wood J. V., Giordano-Beech M. et al. Strategies of social comparison among people with low self-esteem: self-protection and self-enhancement // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. 67 (4). P. 713–731.
- Wood J. V., Michela J. L. et al. Downward comparison in everyday life: reconciling self-enhancement models with the mood-cognition priming model // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. 79 (4). P. 563–579.
- Wood J. V. and Taylor K. L. Serving self-relevant goals through social comparison. *Social comparison // Contemporary theory and research*. J. Suls and A. Wills. New York: Lawrence Erlbaum, 1991. P. 23–49.
- Wood J. V., Taylor S. E. et al. Social comparison in adjustment to breast cancer // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. 49 (5). P. 1169–1183.
- Zanna M. P., Goethals G. R. et al. Evaluating a sex-related ability: social comparison with similar others and standard-setters // *Journal of experimental social psychology*. 1975. 11 (1). P. 86–93.



