

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования города Москвы  
«Московский государственный психолого-педагогический университет»

*На правах рукописи*

Клименкова Елизавета Николаевна

**Развитие способности к эмпатии в подростковом и юношеском  
возрастах**

19.00.13 – Психология развития. Акмеология

диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор

Холмогорова Алла Борисовна

Москва 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические концепции социального познания и эмпатии как одной из его форм .....	13
1.1 Развитие взглядов на социальное познание и современное состояние проблемы: основные модели и методы исследования .....	13
1.2 Современные концепции социального познания, основанные на культурно-исторической теории Л.С. Выготского .....	20
1.3 Модели исследования эмпатии как формы социального познания.....	28
Глава 2. Развитие способности к эмпатии в процессе онтогенеза .....	40
2.1 Эмпирические исследования факторов развития способности к эмпатии .....	40
2.1.1 Половозрастные факторы развития способности к эмпатии.....	40
2.1.2 Макросоциальные факторы развития способностей к эмпатии .....	44
2.1.3 Семейные факторы развития способности к эмпатии .....	51
2.1.4 Личностные и интерперсональные факторы развития способности к эмпатии.....	63
2.2 Специфика социальной ситуации развития и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах.....	68
Глава 3. Организация исследования.....	91
3.1 Задачи, гипотезы и процедура исследования.....	91
3.2 Валидизация методик диагностики социальной тревожности как фактора эмпатии в подростковой и юношеской выборках.....	92
3.3 Характеристика методического комплекса и обследованных групп .....	103
Глава 4. Эмпирическое исследование социодемографических, макросоциальных и психологических факторов развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах .....	115
4.1 Социодемографические факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: возраст, пол, специфика обучения .....	115
4.2 Макросоциальные факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: соотношение виртуальной коммуникации и непосредственного контакта в условиях информационного общества.....	125
4.3 Психологические факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах.....	131
4.3.1 Семейные и личностные факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: семейные эмоциональные коммуникации и позиция в учебной деятельности .....	131
4.3.2 Интерперсональные факторы способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: тип привязанности и социальная мотивация .....	140
Обсуждение результатов .....	152
Выводы .....	163
Заключение .....	167
Список литературы .....	169
Приложение .....	217

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность и новизна исследования**

Подростковый и юношеский возрасты являются сензитивным периодом для социализации и интеграции в общественные отношения (Л.И. Божович, 2008; Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан, 2017; Л.Ф. Обухова, 2006; Е.О. Смирнова, 2008; Т. Д. Марцинковская, Е. В. Чумичева, 2015). В подростковом возрасте происходит формирование идентичности, в юношеском возрасте перед индивидом стоят задачи овладения профессией, установления доверительных и близких отношений с другим человеком. Решение этих задач возможно только при условии сформированности процессов социального познания, основанных на способности к пониманию собственных психических состояний и состояний других людей, а также способности к эмпатии (Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, 2004; Е.А. Сергиенко с соавт., 2009; А.Б. Холмогорова, С.Д. Воликова, О.Д. Пуговкина, 2015; М. Tomasello, 2014 N. Feshach, 1979; D. Garlick, 2002; A. Jensen, 1998).

Эмпатию, наряду с просоциальным поведением, называют основой позитивной социальной адаптации и одним из важнейших аспектов социального взаимодействия человека (М.О. Бакуненко, 2011; Т.П. Гаврилова, 1977, В.К. Загвоздкин, 2008; Т.Д. Карягина, 2014; Е.Б. Попова, 2009; S. Hein et al., 2018, A. Thompson et al., 2016 и другие). Многие авторы указывают на то, что недостаточность эмпатии может быть предиктором агрессивного поведения у детей (B. Lovett, R. Sheffield, 2007, F. Euler et al., 2017, I. Zych et al., 2017,). Широкое распространение психического и физического буллинга среди школьников (В.С. Собкин, М.М. Смыслова, 2014) делает особенно актуальной задачу изучения факторов развития способности к эмпатии в онтогенезе. Как показывают исследования, ее развитие тесно связано с качеством интерперсональных отношений, в том числе, с типом привязанности (C. Stefan, J. Avram, 2016), характером отношений в семье (J. Dunn et al., 1991; P. Fonagy et al., 1991; E. Meins, 1997;

W. Turnbull et al., 2008; W. Turnbull et al., 2009; C. J. Van Lissa et al., 2016; C. J. Van Lissa et al., 2017) и со сверстниками, (F. Euler et al., 2017; M. Hoffman, 2000; J. Sutton, 2003; M. de Wied et al., 2007). Негативное влияние социальной депривации и вклад стиля отношений в родительской семье в субъективное благополучие подростков отмечается в ряде отечественных исследований (Л. А. Головей, М. В. Данилова, Ю. Ю. Данилова, 2017; Е. А. Поляков, 2009). Также подчеркивается роль субъектной, активной позиции индивида для позитивного социального самочувствия (В.Р. Орестова, О.В. Коломиец, 2016; О.В. Коломиец с соавт., 2017) и, собственно, для развития эмпатии в связи с субъект-субъектным характером проявления сочувствия и оказания помощи другому человеку (Ф.Е. Василюк, 2007; Т.Д. Карягина, 2013; Е.В. Шерягина, 2013; М. Tomasello, 2014).

В последнее время все большее внимание исследователей уделяется роли макросоциальных факторов в развитии эмпатии в связи с несомненным влиянием информационного общества на процессы коммуникации и отношения между людьми (А.Б. Холмогорова (ред), 2016; T. Alloway et al., 2014; L. Carrier et al., 2015; P. Valkenburg, J. Peter, 2008; P. Valkenburg et al., 2011; H. Vossen, P. Valkenburg, 2016). С развитием интернета и коммуникационных технологий значительная часть общения происходит опосредованно, в том числе, в социальных сетях (С.Я. Собкин, А.В. Федотова, 2018; Г.В. Солдатова с соавт., 2011; Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотова, 2011; Г.В. Солдатова, Е.Ю. Кропалева, 2009; L. Carrier et al., 2015), что позволяет говорить о важном влиянии современных информационно-коммуникационных технологий на социальную ситуацию развития подростков и молодых людей (А.Е. Войскунский, 2002; А.В. Гордилов, 2011; А.В. Жилинская, 2014; В.О. Кобызева, 2010; Л.В. Марарица, Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицян, 2013; Г.В. Солдатова, Е.Ю.Зотова, 2011; Г.В. Солдатова, Е.Ю. Кропалева, 2009; Г.В. В.А. Плешаков, 2011; А.Б. Холмогорова с соавт., 2015).

На сегодняшний день не существует единой модели эмпатии и социального познания, подвергаются критике биологизаторские модели, не

учитывающие культурно-историческую и интерперсональную природу социального познания (А.Б. Холмогорова, 2015, 2016), подчеркивается теоретический и практический потенциал многоаспектных моделей, описывающих эмпатию как совокупность различных способностей и процессов (Т.Д. Карягина, 2013). Социально-психологическая модель эмпатии М. Дэвиса (M. Davis, 1980) разработана с опорой на данные различных эмпирических исследований и относится к наиболее влиятельным и научно обоснованным (Т.Д. Карягина, 2013, 2014). На ее основе М.Дэвисом был разработан опросник «Межличностный индекс реактивности», валидизированный на отечественной студенческой выборке (Т.Д. Карягина, Н.В. Кухтова, 2016). Опросник широко используется в исследованиях развития эмпатии в разные возрастные периоды, в том числе в отечественных исследованиях в студенческих выборках (Т.Д. Карягина, 2013; Т.Д. Карягина, 2016; Н.В. Кухтова, 2011). Так как, согласно данным современных исследователей, социальное познание и эмпатия особенно активно развиваются в подростковом возрасте (А.Б. Холмогорова (ред), 2016; E. Kilford et al., 2016; C. Sebastian, 2015; N. Vetter et al., 2013), представляется актуальным проведение исследования способности к эмпатии у старших подростков (15-17 лет) в сравнении с выборкой юношеского возраста (студентами вузов в возрасте 18-22 лет) на основе современных моделей эмпатии, учитывающих как многоаспектную структуру эмпатии, так и сложную систему факторов, оказывающих влияние на ее развитие.

**Основная гипотеза исследования:** способность к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах связана со спецификой социальной ситуации развития, на которую оказывают влияние социодемографические, макросоциальные, семейные, личностные, интерперсональные факторы.

**Объект исследования:** развитие эмпатии в онтогенезе.

**Предмет исследования:** развитие способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в связи с социодемографическими,

макросоциальными и психологическими факторами, оказывающими влияние на социальную ситуацию развития.

**Цель исследования:** изучить особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в связи с социодемографическими, макросоциальными и психологическими факторами социальной ситуации развития.

**Основная гипотеза исследования:** способность к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах связана со спецификой социальной ситуации развития, на которую оказывают влияние социодемографические, макросоциальные, семейные, личностные, интерперсональные факторы.

#### **Частные гипотезы:**

1. Уровень развития различных компонентов способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах зависит от социодемографических факторов: пола, возраста и специфики обучения.

2. Изменение характера коммуникаций между людьми в информационном обществе (макросоциальные факторы) в виде все большего использования виртуальных каналов коммуникации связано с особенностями развития эмпатических способностей в подростковом и юношеском возрастах.

3. Характер семейных эмоциональных коммуникаций связан со способностью к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах.

4. Позиция в учебной деятельности является личностным фактором развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах.

5. К интерперсональным факторам развития эмпатии в подростковом и юношеском возрастах относятся сформировавшийся тип привязанности и характер социальной мотивации, определяющих стиль отношений с другими людьми.

#### **Задачи**

1. Провести анализ теоретических моделей и эмпирических исследований эмпатии, а также факторов ее развития в онтогенезе.

2. На основе анализа теоретических моделей и эмпирических данных разработать программу эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей способности к эмпатии и факторов, с которыми связано ее развитие в подростковом и юношеском возрастах.

3. Исследовать особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в зависимости от социодемографических факторов (возраста, пола, специфики обучения).

4. Исследовать особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в зависимости от макросоциальных факторов коммуникации в информационном обществе в форме возрастания роли виртуальных форм общения.

5. Исследовать особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в связи с различными психологическими факторами: семейными, личностными и интерперсональными.

6. Обсудить полученные результаты и сформулировать выводы по результатам исследования.

**Теоретико-методологической основой исследования** выступают: культурно-историческая теория Л.С. Выготского (в том числе, принцип единства интеллекта и аффекта, понятие социальной ситуации развития, генетический закон), а также системный и субъектно-деятельностный подход (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2000). В основу данного исследования положено представление о структуре эмпатии, как включающей четыре компонента - сопереживание, децентрацию, эмпатическую заботу и эмпатический дистресс (модель эмпатии Р.Дэвиса), а также о системе факторов развития способности к социальному познанию, включающей макросоциальные, семейные, личностные и интерперсональные факторы (модель социального познания А.Б. Холмогоровой, 2016).

## Методы исследования

*Изучение способности к эмпатии* проводилось на основе как опросниковых, («Индекс межличностной реактивности», М. Davis, 1983, адаптация Т.Д. Карягиной, Н.В. Кухтовой 2016) так и экспериментальных методик («Стратегии утешения», Е.В. Шерягина, 2013, модификация А.Б. Холмогорова с соавт., 2019; «Определение понятий для другого», А.Б. Холмогорова, 1983) с целью сопоставления данных самоотчета и экспертных оценок ответов испытуемых в специально моделируемых экспериментальных ситуациях. **Макросоциальные факторы** развития способности к эмпатии исследовались с помощью анкеты каналов социальной коммуникации (А.Б. Холмогорова с соавт., 2015). **Семейные и интерперсональные факторы развития способности к эмпатии** изучались на основе опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» (А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, М.Г. Сорокова, 2016), теста привязанности (С. Hazan, Р. Shaver, 1987; адаптация А.Б. Холмогорова, 2011), краткой шкалы страха негативной оценки (М. Leary, 1983, валидизация Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова, 2016), шкалы социального избегания и дистресса (D. Watson, R. Friend, 1969, валидизация Е.Н. Клименкова, А.В. Холмогорова, 2016) и шкалы социальной ангедонии (М. Eckblad, et al, 1982, валидизация О.В. Рычкова, А.Б. Холмогорова, 2016). **Личностные факторы развития способности к эмпатии** изучались на основе опросника субъектной позиции (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014). Для математического анализа собранных эмпирических данных была использована компьютерная программа (статистический пакет для социальных наук) SPSS Statistics, в целях обеспечения достоверности полученных результатов использовались математические критерии Манна-Уитни и коэффициент корреляции Спирмена.

## Организация и эмпирическая база исследования

В валидации методик приняли участие 246 человек, а в основной части исследования 170. Общая выборка включала 30 учащихся первого



курса политехнического колледжа в возрасте 16-17 лет; 49 учащихся массовой общеобразовательной школы с гуманитарным уклоном 9-10 классов в возрасте 15-16 лет; 33 студента второго курса вуза, обучающиеся по специальности «Клиническая психология» в возрасте 18-21 год; 58 студентов второго курса ВУЗа, обучающихся по специальности «Преподаватель начальных классов» в возрасте 18-22 лет. Учащиеся колледжа и школы объединялись в группу старшего подросткового возраста (всего 79 человек), учащиеся вузов в группу юношеского возраста или группу студентов помогающих профессий (всего 91 человек). При сравнении показателей эмпатии в разных возрастах группы уравнивались по половому составу, а при сравнении показателей эмпатии у лиц различного пола группы уравнивались по возрасту. Валидизация методик диагностики социальной тревожности (страха негативной оценки, социального избегания и дистресса) как фактора, отражающего трудности в интерперсональных отношениях, проводилась на выборке 246 человек – учащихся школ, колледжей и студентов вузов.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов и выводов обеспечены методологической обоснованностью исходных теоретических позиций, анализом предыдущих исследований по изучаемой теме, адекватным подбором испытуемых и достаточным объемом выборок, использованием методик, соответствующих цели, задачам и предмету исследования, применением адекватных методов статистической обработки данных.

**Научная новизна работы** состоит в изучении эмпатии на основе многофакторной комплексной модели социального познания, включающей макросоциальные, семейные, личностные и интерперсональные факторы. Получены новые данные о связи между предпочтением виртуальной коммуникации и снижением способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах. Проведена валидизация методик диагностики

социальной тревожности в российской подростковой выборке и выделены нормативные значения.

**Теоретическая значимость исследования.** Новые эмпирические данные о вкладе различных психологических, макросоциальных и социодемографических факторов в развитие эмпатии в подростковом и юношеском возрастах способствуют уточнению роли социальной ситуации развития для становления способности к эмпатии как высшей психической функции на разных этапах онтогенеза в современном информационном обществе.

**Практическая значимость** исследования обусловлена изучением роли различных факторов в развитии эмпатии в подростковом и юношеском возрастах, что важно для выделения научно обоснованных мишеней психокоррекционной работы и разработки тренинговых занятий с учащимися подросткового и юношеского возраста. Также практическая значимость исследования заключается в валидации методического комплекса для диагностики уровня социальной тревожности, отражающей негативную социальную мотивацию в интерперсональных отношениях.

**Апробация работы** осуществлялась в Московском государственном психолого-педагогическом университете на заседаниях кафедры клинической психологии факультета Консультативной и клинической психологии (2015—2019). Основные положения и результаты работы докладывались на межвузовских научно-практических конференциях «Молодые ученые — московскому образованию» (Москва, 2014-2016), на международной научно-практической конференции «Диагностика в медицинской (клинической) психологии: традиции и перспективы (к 105-летию С.Я. Рубинштейн)» (Москва, 2016), на семинаре «Безопасность цифрового детства: новые риски и цифровая культура» (Москва, 2017).

**Результаты исследования внедрены** в практику работы психологической службы образовательного комплекса Юго-Запад г. Москвы, на основе полученных результатов составляются программы

психологической помощи учащимся и сотрудникам школы, полученные данные также используются в процессе обучения студентов на факультете Консультативной и клинической психологии ГБОУ ВО МГППУ.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Способность к эмпатии выше в юношеском возрасте, чем в подростковом, причем в юношеском возрасте отмечается высокая согласованность данных опросниковых и экспериментальных методик, в то время как у подростков данные этих методик не согласованы, что свидетельствует о важных изменениях в развитии способности к эмпатии от подросткового к юношескому возрасту. Способность к эмпатии зависит также от такого социодемографического фактора как специфика обучения: она выше у студентов, получающих психологическое образование по сравнению со студентами, получающими педагогическое образование, и у школьников из гуманитарных классов по сравнению с учащимися политехнического колледжа.

2. Макросоциальные факторы в форме возрастающего влияния виртуальных способов коммуникации в информационном обществе отражаются на способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах. У старших подростков и лиц юношеского возраста, предпочитающих непосредственный контакт виртуальному каналу коммуникации, выше показатели эмпатической заботы по сравнению с теми, кто предпочитает виртуальный канал. У лиц юношеского возраста, предпочитающих виртуальный канал коммуникации непосредственному, более выражена примитивная форма эмпатии (эмпатический дистресс или эмпатическое заражение) по сравнению с предпочитающими непосредственный контакт.

3. Семейные факторы в форме коммуникативных дисфункций - высокого уровня критики и запрета на открытое выражение чувств со стороны родителей - связаны с более низкими показателями способности к

эмпатии в подростковом возрасте; в юношеском возрасте эти связи носят менее выраженный характер.

4. Личностный фактор способности к эмпатии – субъектная (активная и осознанная) позиция в учебной деятельности – связан с большей способностью к децентрации в подростковом и юношеском возрастах, причем независимо от характера обучения. Студенты помогающих профессий с субъектной позицией более способны к оказанию конструктивной поддержки другим людям в трудной ситуации, а подростки с такой позицией отличаются более низкими показателями эмпатического дистресса, т.е. большей психологической устойчивостью в этих ситуациях. Учащиеся (независимо от пола возраста и типа учебного заведения), занимающие преимущественно объектную позицию, обладают наименее выраженной способностью представлять себя на месте других людей, учитывать их чувства и взгляды.

5. Интерперсональные факторы (тип привязанности и характер социальной мотивации) связаны с различиями в способности к эмпатии. Наиболее низкие показатели эмпатии в подростковом и юношеском возрастах отмечаются при избегающем типе привязанности. Независимо от возраста, негативный характер социальной мотивации отрицательно связан со способностью к эмпатии: социальное избегание приводит к снижению способности к децентрации и повышению показателя примитивной формы эмпатии – эмпатического дистресса, а социальная ангедония (снижение удовольствия от общения с людьми) связана с более низкой самооценкой способностей к эмпатической заботе и сопереживанию.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ И ЭМПАТИИ КАК ОДНОЙ ИЗ ЕГО ФОРМ

## 1.1 Развитие взглядов на социальное познание и современное состояние проблемы: основные модели и методы исследования

Термин «социальное познание» возник в социальной психологии в 1970-ые годы [112]. В самом общем виде социальное познание определяется, как способность человека понимать мысли и намерения других людей.

В социальной психологии принято выделять две противоборствующие модели социального познания: Теория симуляции – ТС (Simulation theory) и Теория теорий – ТТ (Theory theory). Теория теорий строится на предположении, что для того, чтобы понимать мысли других, требуется использование так называемой folk psychological theory, которая включает в себя законы того, как психическое состояние мотивирует людей совершать те или иные поступки. Известные сторонники этой теории [237] утверждают, что люди изучают, изменяют и пересматривают свою folk psychological theory в направлении развития и взаимодействия с окружающей средой. Сторонники нативистской версии Theory Theory [140, 337] предположили, что отчетливые модули «чтения» мыслей (distinct mindreading modules) являются врожденными, однако проявляются по мере развития в определенной последовательности. Теория симуляции, постулирует, что социальное познание строится на процессе мысленного, фантазийного перенесения себя на место другого человека и «симулирования» его мыслей так, как будто они принадлежат самому познающему человеку [340].

Несмотря на то, что Theory theory и Simulation theory опираются на разные социально-когнитивные процессы, эти теории разделяют некоторые представления о социальном понимании: защитники обеих теорий «чтения» мыслей предполагают, что социальное понимание всегда напрямую связано с ментальными состояниями. Еще одно сходство этих теорий заключается в том, что они обе опираются на предположение, что ментальные состояния

других людей необходимо реконструировать и толковать, но невозможно ощущать напрямую [271]. Теории СТ и ТТ, опирающиеся на это свойство ментальных состояний других людей, представляют разрыв между нами и другими, который необходимо сокращать, делая выводы о мыслях и чувствах других людей с помощью процессов симуляции и создания теорий [222].

Одной из наиболее влиятельных в социальной психологии на сегодняшний момент является модель переработки социальной информации (social information processing, сокращенно – SIP). Модель была разработана К. Dodge, который использовал ее для изучения различных отклонений процессов, связанных с социальным познанием. Согласно этой модели, процесс понимания чувств, мыслей и намерений других людей состоит из определенного алгоритма, причем нарушение процесса может происходить на каждом из его этапов. Выделяется всего шесть таких этапов: 1) расшифровка социальных сигналов и ситуаций, 2) интерпретация расшифрованных сигналов, 3) прояснение целей и содержания социальной ситуации, 4) выбор или создание ответа на социальную ситуацию, 5) выбор или создание адекватного ситуации ответа [199].

Каждый этап процесса обработки социальной информации может быть исследован с помощью различных стимульных материалов: фото, видео- и аудиозаписей, виньеток с описанием ситуации.

При исследовании исполнительных функций у подростков, недавно (в течение года) переживших первый депрессивный эпизод использовалась модель переработки социальной информации. Было обнаружено, что такие подростки уделяют большее внимание стимулам, вызывающим грусть и печаль, и более импульсивны в принятии решений, чем контрольная (здоровая) группа [273]. В монографии коллектива отечественных авторов, посвященной развитию социального познания в онтогенезе, [100] приводится описание других исследований подростков с экстермальными и интернальными поведенческими проблемами (в том числе, страдающими депрессивными и тревожными расстройствами, особенно – социофобией).

В психоаналитической традиции процессы социального познания описываются понятием ментализация. П. Фонаги подчеркивает значимый вклад качества детской привязанности в развитии социального познания [224]. Автор определил ментализацию как форму воображения психической деятельности (своей и чужой), связанную с восприятием и интерпретацией поведения как производных от психических состояний (потребностей, убеждений, желаний, чувств и т.д.) [225]. Эта способность помогает сотрудничать с другими, понимать их, переживать самих себя отдельно от других. Ментализация включает в себя интерес к собственным психическим процессам и сознание себя отдельной личностью, что описал ещё У. Джеймс [251]. Многие психоаналитики описывали ментализацию, подчёркивая, что она тесно связана с репрезентациями и символизацией [276]. Эти процессы объединяют первичные (бессознательные) и вторичные (осознаваемые) процессы. Так, Д. Винникот подчеркивал важность признания отдельности и самостоятельности личности ребёнка в процессе воспитания [395].

Процесс развития ментализации также попал в фокус интереса многих исследователей. В. Beebe показал, что вначале младенец обменивается эмоциями с матерью, ещё не понимая её и своих чувств и состояний. В этом случае, это не символический, а естественный процесс [149, 150, 151]. П. Фонаги объяснял, что ментализация возникает из отзеркаливания эмоций и состояний ребенка, которое, благодаря привязанности и материнской чувствительности, постепенно приобретает для ребенка субъективный смысл, и тогда он постепенно начинает понимать своё состояние [363]. Было описано специфическое состояние, которое появляется у ребенка в возрасте 6-18 месяцев, названное разделенным вниманием. Оно выражается в том, что ребенок начинает эмоционально подстраиваться под состояние лица, осуществляющего уход, что делает возможным возникновение коммуникации [162]. Кроме того, от качества эмоционального взаимодействия младенца с матерью во многом зависит развитие

ментализации у ребенка [225]. П. Фонаги также отмечает, что колоссальную роль в процессе развития ментализации у младенца играет отзеркаливание матерью эмоций ребенка, в том числе, их усиление.

Исследователи предполагают, что у людей с пограничным личностным расстройством в раннем детском опыте родитель в ответ на негативные эмоции ребенка чрезмерно реалистично и сильно отражал их, что возбуждало ребенка, который не мог справиться с этими нементализированными аффектами, что нарушило процесс развития у младенца представлений о своих границах. Таким образом, родительское отзеркаливание эмоций является важным инструментом развития аффективной регуляции ребенка [225]. Аффективная регуляция отражает способность ребенка управлять своими мыслями и чувствами. В первый год жизни ребёнок словно движется от диадического совместного регулирования аффективного состояния к автономной саморегуляции под руководством человека, который заботится о нем.

Появление еще одной влиятельной теоретической модели социального познания – теории психического (theory of mind, сокращенно – ТоМ) связано с исследованиями приматологов [313], которые показали, что шимпанзе способны понимать состояния и намерения человека. Сразу отметим, что существенно более поздние и детальные исследования М. Томаселло, в которых он сравнивал поведение в социальных ситуациях обезьян и детей, показало, что способность к кооперации и альтруизму является свойственной только человеку и не доступна животным [107].

В конце 20 века появляется гипотеза социального мозга, который описывают как совокупность отдельных участков мозга, отвечающих за процессы ментализации [163]. Модель легла в основу исследования аутизма [141]. Было показано, что дети и взрослые с расстройствами аутистического спектра с трудом справляются с т.н. mindreading, то есть с задачами на ментализацию – false belief task [141]. В ходе достаточно продолжительных исследований С.Барон-Коэн включил в модель ТоМ «эмпатический»



компонент, который также называют имплицитным. «Холодные» когниции, не связанные с пониманием чувств, считают эксплицитным компонентом ТоМ. В более позднем исследовании, проведенном группой авторов-исследователей аутизма, было отмечено, что у людей, страдающих расстройствами аутистического спектра, снижена способность к различению позитивных стимулов [328]. Исследование людей с синдромом Аспергера показало, что они, по сравнению со здоровыми людьми, хуже распознают положительные эмоции. Для исследования использовался опросник М. Дэвиса, основанный на его многофакторной модели эмпатии, а также методика «Eyes Test» С.Барона-Коэна. Исследование показало, что существует заметный разрыв между когнитивной и аффективной эмпатией, причем аффективная эмпатия достаточно ярко выражена. Дефицит у таких людей заключается в том, что им с трудом дается распознавание негативных эмоций [328].

В рамках модели ТоМ были проведены исследования понимания обмана в российской детской выборке. В работе коллектива отечественных исследователей социального познания [88] приводится большое количество накопленных данных о возрастных различиях в понимании обмана детьми в возрасте 5-11 лет. Показано, что с возрастом у детей формируется представление об обмане, причем постепенно это понятие становится все более дифференцированным и четким.

Также проводятся многочисленные исследования, нацеленные на локализацию ТоМ в человеческом мозге. Такие работы показали, что в процессах социального познания активно участвует височной-теменной стык медиальной префронтальной коры головного мозга [135, 174, 223, 229, 235, 384].

Представления об эмпатии и социальном познании очень близки с представлениями о так называемом «эмоциональном интеллекте» [100]. Отечественные исследователи, авторы фундаментальной монографии, посвященной социальному интеллекту, отмечают высокий интерес к

теоретическому конструкту «эмоциональный интеллект» [101]. Д.В. Люсин и Д.В. Ушаков – авторы монографии, посвященной теории, измерению и исследованию социального интеллекта, подчеркивают сложность этого конструкта и его тесную связь с практическим и эмоциональным интеллектом [101]. Понятие «эмоциональный интеллект» уходит корнями в исследования социального интеллекта [1, 239, 368], а Дж. Гарднер, автор теории множественных интеллектов описал внутриличностный интеллект [230]. Дж. Гарднер понимал под внутриличностным интеллектом «способность различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» [230, р. 239].

Первая модель эмоционального интеллекта была разработана авторами, которые ввели понятие «эмоциональный интеллект» в научную психологию – П. Сэловеем и Дж. Мэйером [332]. В более поздних работах [171, 287, 288] были выделены четыре ветви (компонента) эмоционального интеллекта решений. Каждый из компонентов используется как в отношении собственных эмоций, так и в отношении эмоций других людей, и формируется в онтогенезе последовательно.

Первый компонент – идентификация эмоций, включает способности, связанные между собой, такие как восприятие, идентификация и адекватное выражение эмоций, а также различение имитации и подлинных эмоций.

Второй компонент – использование эмоций для более эффективного мышления и деятельности, это является вторым компонентом эмоционального интеллекта. Эта категория способностей представлена способностью регулировать внимание, управлять решением задач и анализом проблемной ситуации при помощи эмоций. Этот компонент соответствует представлениям Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта.

Третьим компонентом является понимание эмоций, т.е. способности, связанные с пониманием эмоциоанльных связей, переходов, причин

возникновения различных эмоций, и, наконец, умение понимать словесные описания эмоциональных состояний.

Самым поздно формирующимся компонентом эмоционального интеллекта является четвертый компонент - управление эмоциями. Помимо непосредственного управления собственными эмоциями, потребностями и решением проблем, этот компонент включает в себя такие процессы, как осознание, контроль, снижение интенсивности эмоций. Этот компонент является, по сути, результатом продолжительного развития эмоционального интеллекта и существенно помогает человеку адаптироваться к широкому кругу социальных ситуаций. Также последний компонент, по мысли авторов, способствует улучшению отношений с другими людьми и развитию личности человека в целом.

Еще одна популярная модель эмоционального интеллекта принадлежит Р. Бар-Ону [139]. Автор понимает под эмоциональным интеллектом все способности, не связанные напрямую с когнитивной сферой, а также знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с широким кругом жизненных ситуаций. Таким образом, Р. Бар-ОН объединил представления об интеллекте с представлениями о личностных чертах. Автор выделил пять компонентов эмоционального интеллекта.

Во-первых, это самопознание, которое включает в себя явления, связанные с самооценкой, в том числе, осознание собственных эмоциональных процессов и ассертивность, уверенность в себе, самоактуализация и самоуважение, независимость). Во-вторых, это навыки общения с другими людьми: эмпатия, умение сотрудничать, способность эффективно устанавливать различные межличностные отношения). В-третьих, это способность адаптироваться, которая выражается в умении решать проблемы при помощи гибкого логического и творческого мышления, способности адекватно оценивать свои мысли и чувства, соотнося их с объективной реальностью, а также умение регулировать свои мысли и чувства, подстраивая их под ситуацию. Четвертый компонент,

который Р. Бар-Он назвал стрессоустойчивостью, включает в себя сочетание качеств, помогающих человеку осуществлять значимую для него деятельность, не позволяя эмоциям препятствовать этой деятельности и негативно влиять на общее состояние. Кроме того, к стрессоустойчивости была отнесена и способность контролировать собственные сиюминутные импульсы, что связано с развитием волевых качеств человека. Большое значение автор придает и аффективному состоянию человека: счастью и оптимизму. Автор подчеркивает, что способность управлять собственными когнициями, видеть в неудаче ключ к развитию, является необходимой составляющей эмоционального интеллекта и способствует социальной адаптации.

Отечественные авторы предлагают и разрабатывают свою модель эмоционального интеллекта [101], в которой описывают три группы факторов, влияющих на эмоциональный интеллект: когнитивные способности, представления об эмоциях и особенности эмоциональности. Авторы отмечают, что они намеренно исключили введенные ранее зарубежными авторами в модели эмоционального интеллекта личностные компоненты, так как считают их в большей степени проявлениями эмоционального интеллекта, а не его составляющими.

Кроме описанных моделей исследования процессов социального познания существует еще тесно связанное с социальным познанием понятие эмпатия, которое будет более подробно рассмотрено в разделе 1.3.

## **1.2 Современные концепции социального познания, основанные на культурно-исторической теории Л.С. Выготского**

Несмотря на господство когнитивной парадигмы в исследованиях социального познания, зарубежные и отечественные авторы констатируют ее нейробиологический редукционизм, который не позволяет исследовать социальное познание как особый, свойственный только человеку процесс, тесно связанный с культурой [110, 112, 217, 369].

Существуют попытки интеграции различных подходов к изучению процессов социального познания. Подчеркивается важность учета интерперсональных факторов в исследовании процессов социального познания, сложность и многогранность социальных когниций [222].

Один из наиболее авторитетных современных специалистов в области психологии развития и сравнительной психологии, М. Томаселло, провел ряд лабораторных исследований, которые показали особую «ультрасоциальность» вида *homo sapiens* в виде высокой способности к кооперации. По его мнению, именно способность к кооперации помогает человеку в процессе социализации. Ультрасоциальность человека базируется на психологических особенностях и познавательных процессах, в отличие от пчел и муравьев, у которых ультра-социальность строится на генетическом родстве [266].

По мнению некоторых авторов, необходимость кооперации приводит к появлению у приматов сложных навыков социального познания [175]. Такие формы поведения приматов, как разделение пищи и взаимный груминг, являются способами привлечения к партнерству [303]. М. Томаселло предложил двухступенчатую эволюционную последовательность, которая привела к возникновению у людей специфической уникальной формы сотрудничества [369].

Первая ступень называется «Сотрудничать или умереть». Первым шагом стало появление новых путей сотрудничества в поиске пищи, возможно, из-за экологических изменений, которые существенно уменьшили или уничтожили источники пищи, которые один человек мог бы добыть в одиночку. Вторым шагом было расширение масштабов сотрудничества: от двух или нескольких лиц к сотрудничеству между всеми членами большой социальной (культурной) группы, возможно, из-за возросшей конкуренции с другими группами людей. Такое сотрудничество строится на идентификации и присоединению к социально-культурной, реальной группе и совместной борьбе с другими группами. Это означает, что чувство принадлежности к

группе, характерное для современных людей имеет две эволюционные основы: взаимозависимое сотрудничество (более простая), и культурная идентификация групп единомышленников (более совершенная), построенная на этом фундаменте. Подобный путь проходит ребенок в онтогенетическом развитии способности к сотрудничеству: от совместной деятельности к культурному взаимодействию [266].

Эти теоретические положения подтверждаются рядом исследований. Большинство детей младшего возраста предпочли сотрудничать со сверстниками в решении поставленных экспериментатором задач [266]. Приматы же обычно действуют в одиночку, включаясь, таким образом, в конкурентную борьбу. [166, 316].

Эксперименты М. Томаселло и его коллег показали, что люди координируют свои действия, когда решают какую-то задачу вместе (в том числе и маленькие дети, еще не владеющие речью, которые используют жесты), а обезьяны не делают этого. М. Томаселло предлагает такую интерпретацию полученных результатов: человек способен понимать два уровня сотрудничества: совместность (общая цель и внимание) и индивидуальность (индивидуальные роли и перспективы). Также эксперименты М. Томаселло показали, что люди хуже, чем обезьяны относятся к индивидуумам, которые получили награду незаслуженно.

Основой просоциального поведения М. Томаселло называет взаимозависимость. В ходе эволюции люди оказались вынуждены сотрудничать друг с другом, так как это помогает им выжить. Даже маленькие дети (в возрасте до 1,5 лет) всегда стремятся помочь другому человеку, даже если это никак не подкрепляется. Одновременно с этим отсутствует научение: если поощрять ребенка, он не начинает помогать больше, поэтому автор предполагает, что эта социальная мотивация у маленьких детей является внутренней и не может регулироваться извне.

Социальная мотивация у маленьких детей имеет эмпатическую природу (*sympathetic concern*). Дети довольны, когда помогают кому-то сами

и тогда, когда только видят, что другому человеку помогли. Поэтому М. Томаселло выделяет помимо эволюционной мотивации (помогать другим чтобы выжить самому) еще и непосредственную, психологическую, основа которой лежит в эмпатической заботе. Возникновение культуры М. Томаселло объясняет тем, что в ходе эволюции люди стали объединяться в большие группы – племена, поэтому им пришлось научиться отличать «своих» от «чужаков», так возникли различные культурные практики.

Люди, в отличие от животных, склонны к конформизму, опыты с приматами показали, что дети чаще ориентируются на поведение других членов их социальной группы, демонстрируют более просоциальное поведение, когда знают, что за ними наблюдают [369]. Начиная с раннего возраста, дети не только сами стремятся соответствовать принятыми в их группе правилам, но и контролируют выполнение другими людьми этих правил, даже если это может вызвать негативную реакцию с их стороны. Чувство вины и стыда имеет эволюционный смысл: оно помогает индивиду в будущем избегать ненормативного поведения, выполняя аффилиативную функцию, за счет эмпатических способностей другие индивиды также лучше усваивают правила поведения. Приматы продемонстрировали совершенно другое поведение: они наказывают тех, кто причиняет вред им самим, однако никогда не вступаются за кого-то так, как это делают дети. Социальные нормы, вина и стыд – явления, присущие только человеку. Они порождаются потребностью быть принятым своей группой. Идентификация со своей группой, переживание себя как части большого целого (Group-mindedness) по мысли М. Томаселло является основой для присущей человечеству заботе о своей культуре, языке, истории.

Ультрасоциальность людей проявляется на двух эволюционных этапах: этап тесного сотрудничества и этап отождествления себя со своей культурной группой, ее нормами и правилами. Эти эволюционные этапы позволили людям принципиально иначе (по сравнению с поведением

приматов): во-первых, думать о мире и, во-вторых, относиться к другому не только с точки зрения социальности, но и с точки зрения морали.

М. Томаселло называет ряд существенных отличий когний и поведения приматов и человека

1. Люди могут осмысливать одну и ту же ситуацию с разных точек зрения, даже если они противоречат друг другу (чувство «объективности»).
2. Люди способны делать рефлексивные выводы о других или об их собственных интенциональных состояниях (например, она думает, что я думаю...).
3. Человек самостоятельно контролирует и оценивает свое собственное мышление в отношении нормативных аспектов и стандартов других людей или группы.
4. Люди связаны друг с другом посредством моральных принципов и альтруизма. Человеческая мораль является интернализированными интерактивными познавательными и мотивационными процессами, которые определяют ультракооперативные способы жизни и существования человека.

М. Томаселло делает вывод, что человек, в отличие от приматов, ультрасоциален, потому что в определенный момент эволюции из-за воздействия экологических факторов, сделавших невозможным выживание при самостоятельной охоте, стал взаимодействовать с другими людьми способами, которые изменили не только его социальное поведение, но и их когнитивные процессы. Интеллектуальное развитие приматов также значительно, однако оно пошло по индивидуальному, а не совместному пути.

М. Томаселло прослеживает трехступенчатое развитие социального понимания в онтогенетическом развитии. Первая стадия – восприятие другого как *intentional subject*, т. е. субъекта, имеющего определенные намерения (возраст 8-18 месяцев). Вторая стадия – восприятие другого как *mental subject*. Под «*mental subject*» понимается субъект, у которого есть собственное психическое состояние, отличающимся от моего (возраст около



двух лет). Наконец, третья стадия – восприятие другого как *reflexive subject*, т. е. субъекта, способного понимать собственное психическое состояние (возраст около четырех лет) [107].

Еще один видный исследователь социального познания – Чарльз Фернихоу изучал механизмы, благодаря которым происходит переход от одной стадии развития социального понимания к другой. Автор указывает на то, что развитие социального понимания происходит в большей степени под влиянием внешних, а не генетических факторов [217], критикуя при этом авторов, изучающих мозговую локализацию процессов социального познания. При этом он подчеркивает, что социальное понимание – функция, доступная только человеку, ссылаясь при этом на сравнительные исследования [370]. Ч. Фернихоу, ссылаясь на некоторых авторов [277, 370], резюмирует, что необходим некоторый опыт социального взаимодействия, который формирует когнитивные предпосылки развития процессов социального познания.

Ч. Фернихоу, продолжая идею М. Томаселло, пишет о том, что возникновение речи способствовало развитию социального понимания у человека как биологического вида [138]. Особое внимание он уделяет эгоцентрической речи, которая, по его мысли, не только выполняет функцию управления своим поведением, но и является экстериоризированным диалогом с взрослым, в котором ребенок может мысленно вставать на разные позиции относительно какого-то предмета или явления. Исследования показали, что ребенок может, решая какую-то задачу, озвучивать мнение своего родителя, таким образом помогая себе в поиске решения [392].

Ч. Фернихоу разработал модель диалогического мышления (*dialogical thinking*) для того, чтобы объяснить переход к позиции ментального субъекта, опираясь при этом на представления Л.С. Выготского о диалогической природе психических функций и важности знакового опосредования в психическом функционировании. Таким образом, Ч. Фернихоу постулирует, что в онтогенезе развитие социального познания тесно связано с

интернализацией диалога с другим человеком. Автор подчеркивает важность разговоров о ментальных состояниях: это помогает ребенку лучше понимать смысл этих слов и учит его использовать их уместно. Со временем, благодаря пониманию слов, обозначающих ментальное состояние (в том числе, эмоции) ребенок начинает осваивать сложные, присущие только людям (folk-psychological) способы объяснения и предсказания поведения других, таким образом, формируя свою теорию психического. Экспериментальным путем Ч. Фернихоу показал, что в зависимости от возраста ребенка выраженность эгоцентрической речи на более ранних этапах развития связана положительно с успешностью выполнения заданий на ментализацию, а на более поздних – обратно [217]. Таким образом, он показал, что эгоцентрическая речь вначале помогает ребенку в решении задач, выполняя свою знаковую функцию, затем интериоризируется (по всей вероятности, это и является моментом перехода к позиции ментального субъекта) и исчезает.

Обратимся теперь к описанию отечественной модели, разработанной и описанной А.Б. Холмогоровой [100]. Многофакторная модель социального познания, основанная на культурно-исторической теории была построена в опоре на исследования социального познания больных шизофренией [86] и многофакторной модели расстройств аффективного спектра, разработанной А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян [111]. Согласно этой модели, социальное познание представляет собой сложный двухуровневый процесс, включающий в себя четыре компонента: на высшем регуляторном уровне – рефлексивный и мотивационный компоненты, на соподчиненном исполнительном – операционный и поведенческий компоненты [100].

Мотивационный компонент включает в себя направленность личности на других людей (или, наоборот, избегание контактов с другими). Мотивационный компонент связан с понятием аффилиации и может быть описан через сочетание стремления к принятию и страха отвержения [100]. Страх отвержения является негативной социальной мотивацией и тесно связан с социальной тревожностью, которая включает в себя страх негативной

социальной оценки, социальное избегание и социальный дистресс. Совокупность феноменов социальной тревожности в сочетании с социальной ангедонией (утратой удовольствия от общения с другими людьми) в рамках этой модели называют негативной социальной мотивацией [100].

Рефлексивный компонент социального познания обеспечивает осознанность и саморегуляцию этого процесса. Способность к децентрации (другими словами смене позиции, способность взглянуть на ситуацию глазами другого человека) является механизмом, благодаря которому становится возможным процесс рефлексии своих способов поведения в контакте с другим человеком для дальнейшей корректировки поведения [100].

Операциональный компонент обсуждаемой модели включает в себя различные свернутые и автоматизированные навыки, которые люди используют в широком спектре социальных ситуаций. К этим навыкам относят: оценку, интерпретацию, принятие решений, понимание и распознавание эмоционального, интеллектуального и физического состояния другого человека [100].

Поведенческий компонент включает в себя более или менее особанные и поддающиеся регуляции субъекта устойчивые стратегии переработки информации и внешнего поведения в социальных ситуациях. В рамках модели приводятся такие стратегии, как избегание, социальные сравнения, социальная агрессия [100].

Одновременно с этим, четыре блока факторов оказывают влияние, как на развитие социального познания, так и на нарушения в его развитии. Блоки факторов были заимствованы из многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [125,111].

**Макросоциальный уровень** включает в себя влияние культурных норм и ценностей, правил и способов взаимодействия. В рамках этого уровня в настоящее время проводятся исследования влияния онлайн-общения на развитие социального познания, причем как натуральной его функции

(привязанности), так и высшей (освоение культурных инструментов социального познания).

**Семейный уровень** включает в себя, в первую очередь, влияние типа привязанности, который играет роль натуральной функции социального познания и условием для его дальнейшего развития в высшую психическую функцию [100, 112]. Также к семейному уровню относят характер и стиль коммуникаций в семье, правила, регулирующие поведение и общение членов семьи, причем особое внимание уделяется возможности метакоммуникации, обсуждения членами семьи особенностей их отношений, а также обсуждение своих чувств и переживаний. Автор модели подчеркивает растущую разобщенность современной семьи, связанную с ослаблением связи между поколениями, а также с сокращением времени, которое члены семьи проводят вместе [100].

**Личностный уровень** включает в себя личностные черты, убеждения, которые определяют стиль общения и мотивацию индивида. Способность к рефлексии, уровень развития эмоциональной и когнитивной (в т.ч. вербальный и общий интеллект) сферы также относятся к личностному уровню.

**Интерперсональный уровень** включает широту и качество интерперсональных связей, которые обеспечивают человека социальной поддержкой.

Отечественная многофакторная модель социального познания, основанная на культурно-исторической теории, является перспективной альтернативой нейрокогнитивным моделям социального познания и основой для дальнейшего эмпирического исследования.

### **1.3 Модели исследования эмпатии как формы социального познания**

Английское слово «empathy» является переводом немецкого слова *Einfühlung*, появившегося в эстетике, примерный перевод которого – «вчувствоваться в объект» [143, 152, 297, 373]. Эмпатия интенсивно

изучалась в контексте нейробиологии как свойственная человеку особенная функция, наряду с таким революционным открытием, как зеркальные нейроны в префронтальной коре, которые, как полагают исследователи, существуют для того, чтобы облегчить эмпатический резонанс с другими людьми [398].

Последние нейробиологические модели межличностного взаимодействия и аффективной регуляции строятся на предположении, что правосторонние структуры в мозге оказывают влияние на аффективную регуляцию, развитие которой на неосознанном проявляется в эмпатическом межличностном взаимодействии [335]. Существуют различные дефиниции эмпатии в контексте интерперсональных отношений.

Карл Роджерс описывал эмпатию как показатель ментального благополучия. Эмпатия позволяет человеку, по мнению К. Роджерса, воспринимать внутреннюю систему координат «другого» достаточно точно, в том числе, и эмоциональную ее составляющую, так, как будто воспринимающий сам является этим человеком. Вместе с тем существенной чертой эмпатии остается удерживание «как будто», то есть, сохранение своего собственного Я, а не растворение в переживаниях другого человека [152, 373]. Исследования К. Роджерса и описание эмпатии как особого процесса дало новый инструмент для понимания психических процессов пациентов.

Зарубежные и отечественные авторы констатируют, что на сегодняшний день невозможно сформулировать универсальное определение эмпатии [43, 186]. Проанализировав сорок три различных англоязычных определения понятия эмпатия (empathy), коллектив британских исследователей предложил описывать эмпатию через следующие свойства. Эмпатия проявляется в виде эмоциональной реакции, является одновременно и способностью и состоянием. Процесс эмпатии запускается автоматически. Эмоциональный отклик формируется с опорой на собственное восприятие ситуации (реально пережитой или воображаемой) и пониманием

(когнитивная эмпатия) ментального состояния другого человека, с признанием того, что источником эмоций является наблюдение за состоянием другого [186].

В работе отечественного исследователя Т.Д. Карягиной подчеркивается важная роль гуманистической психологии в формировании научных представлений об эмпатии [41]. Особое влияние на развитие представлений об эмпатии оказали К. Роджерс [324] и Х. Кохут [50].

К. Роджерс описывает эмпатию с помощью определения целей, которым она служит, не давая при этом четкого описания механизма ее действия [41]. Среди этих целей, например, установление доверительных отношений с клиентом, важность которого для успешной психотерапевтической работы подчеркивает ряд исследователей [9, 10, 12, 126].

Х. Кохут, автор теории самости, в ходе своей психотерапевтической практики обратил внимание на то, что развитие целостного представления о себе у ребенка во многом связано с эмпатическими проявлениями их родителей [50]. Под эмпатическими реакциями Х. Кохут понимает «эхоподобные реакции» родителей в ответ на поведение ребенка, которые являются свидетельством того, что родитель понимает состояние и потребности своего ребенка [50].

Среди отечественных исследователей и практиков наиболее ярким сторонником гуманистических идей является автор понимающего подхода в психотерапии Ф.Е. Василюк. Так, в своей фундаментальной научной работе [11] Ф.Е. Василюк уделил много внимания роли эмпатии в процессе психотерапии, обозначив ее как один из центральных инструментов работы психотерапевта, с одной стороны, и как важную составляющую установки на оказание помощи, которой обладает психотерапевт, с другой стороны [12].

Т.П. Гаврилова еще в 70-ые года 20 века обратила внимание на методологические проблемы исследования эмпатии. В своих работах она подчеркивала, что одновременное изучение эмоциональных и поведенческих

проявлений затрудняется отсутствием теоретической модели, которая достаточно ясно описывала бы феномен эмпатии [18]. Исследуя эмпатию как фактор альтруизма и морального поведения у детей, Т.П. Гаврилова определила эмпатию как способность эмоционально отзываться на переживания других людей [17], отметив различия с понятием симпатия, которое широко использовалось философами и психологами, и описывает способность сострадать другим, альтруистические свойства человеческой души [18]. Также в экспериментальном исследовании автора было описано явление сопереживания, которое представляет собой эмпатические чувства, направленные на себя (то есть, эмоциональное заражение), в то время как сопереживание всегда направлено на другого (то есть, эмоциональная поддержка). Сопереживание у Т.П. Гавриловой близко к содержанию понятия эмпатический дистресс, предложенного М. Дэвисом, однако автор считает его не только иной формой, но и другим уровнем развития эмпатии.

R. Blair отмечает, что в связи с активным изучением процессов социального познания, понятие эмпатия из общеупотребительной речи перешло в нейробиологию, где эмпатия описывается как единая функция и стала предметом активного изучения. Эмпатия представляет собой набор частично различающихся нейрокогнитивных систем. Выделяется три эмпатических отдела: когнитивная эмпатия (Теория психического, ментализация), моторная эмпатия и эмоциональная эмпатия [154].

Когнитивная эмпатия – это процесс внутреннего представления, реконструкции внутреннего психического состояния другого человека. Моторная эмпатия – отражение двигательных реакций другого человека. Моторная эмпатия была описана в модели «восприятие-действие» [314]. Модель эмпатии «восприятие-действие» (A Perception-Action Model of empathy) строится на предположении, что, когда один человек (субъект) наблюдает за состоянием другого человека (объекта), у субъекта автоматически активируется репрезентация состояния объекта, которая впоследствии запускает генерацию соответствующих соматических реакций.

S.Yamamoto критикует линейно развивающуюся от механизма «восприятие-действие» до человеческой просоциальности модель de Waal [191] за недостаточно полное изучение различий между процессами эмпатии у животных и человека, предлагая свою комбинационную модель вместо линейной модели развития. Эта комбинационная модель состоит из трех факторов: соответствие другим (*matching with others*), понимание других (*understanding of others*) и просоциальность (*prosociality*). Автор связывает свою веру в нелинейность филогенетического развития эмпатии с результатами, указывающими на то, что шимпанзе обладают способностью к децентрации, но не демонстрируют просоциального поведения [397].

Эмоциональная эмпатия представлена в виде эмоциональных реакций на вербальные и невербальные стимулы. Несмотря на такое разделение, некоторые авторы подчеркивают, что без когнитивной эмпатии (понимание состояния другого) невозможна эмоциональная эмпатия [147, 219]. Таким образом, понимание состояния другого действует как стимул для активации эмоционального эмпатического ответа [147]. N. Feshbach описывал три последовательно усложняющихся эмпатических процесса: когнитивные способности, которые позволяют различать эмоциональные сигналы других людей, более зрелые когнитивные навыки, позволяющие вставать на позицию другого человека и, наконец, эмоциональный отклик [221]. Feshbach подчеркивает, что эмпатия является результатом совместно работающих когнитивных и аффективных процессов [219].

Моторная эмпатия считается самым простым (и, соответственно, формирующимся в оттогенезе в первую очередь) элементом эмпатии [344, 351]. Сравнительно недавно начали развиваться нейрокогнитивные исследования моторной эмпатии [169, 295]. Эти исследования связаны с открытием зеркальных нейронов, которые отвечают за подражание у животных, а также были обнаружены у человека [320].

Два заболевания связывают с нарушениями развития эмпатии: аутизм и антисоциальное расстройство личности, причем у первых нарушается



когнитивная и моторная эмпатия [154], в то время, как у вторых страдает преимущественно эмоциональная эмпатия, а когнитивная не отличается от нормальной [157, 318, 394]. Нарушение эмоциональной эмпатии проявляется нейрокогнитивно в виде снижения вегетативной реакции на неудовольствие другого человека [135, 249], в частности, на грустное или испуганное выражение лица [155, 156].

L. Batchelder с соавторами разработали и валидизировали на достаточного размера популяционной выборке (211 человек) опросник компонентов эмпатии (Empathy Components Questionnaire, сокращенно – ECQ) [146]. Была предложена модель из пяти компонентов, которая была подтверждена конфирматорным факторным анализом. Модель включает в себя когнитивные способности (Cognitive Ability), когнитивный драйв (Cognitive Drive), аффективные способности (Affective Ability), аффективный драйв (Affective Drive), оценку аффективной реактивности (Affective reactivity). Авторы построили свою модель на основании уже имеющихся подтверждений того, что эмпатия имеет как когнитивную, так и эмоциональную составляющую [317, 339], однако также они привнесли понятия «способности» и «драйвы» (abilities and drives), различив таким образом эмпатию как некоторый ситуативный феномен и эмпатию как способность [188, 193, 233, 250, 261, 286, 292, 304, 319, 400].

Драйв – это сильный интерес, желание или поведенческая тенденция к эмоциональному взаимодействию с другими людьми и к тому, чтобы быть эмпатичным [148, 203, 263, 400]. Кроме того, драйвы задействуют мотивированное и целенаправленное поведение, которое может усиливаться на основе положительного подкрепления [161, 263, 338]. Авторы используют слово «драйв» для обозначения такого поведения, т.к. эмпатия и потребность во взаимодействии с другими основана на врожденных механизмах, а не приобретена в ходе научения [370].

Проверялось предположение, что эмпатия является предпосылкой для заботы (concern) и является мотивацией просоциальных действий [254].

Результаты исследования показали, что эмпатия и забота относятся к различным факторам, сопереживание и забота мотивируют различные модели поведения: эмпатическая забота является показателем просоциального поведения, эмпатия либо не имеет отношения, либо отрицательно прогнозирует просоциальные действия. Авторы резюмируют, что эмпатия и забота – это различные психологические процессы, эмпатия практически не связана с нравственным поведением [254]. Важно отметить, что авторы данного исследования явно разделяют эмпатическую заботу как стремление помочь другому и эмпатию как способность понимать чувства, мысли, состояние другого, что достаточно близко к понятию децентрация.

Исследовалось соотношение между Теорией психического (ТоМ), эмпатией и фантазией (Fantasy orientation понимается авторами как интерес ребенка к фантазированию, который измеряют с помощью интервью, в котором выясняют, если ли у ребенка воображаемый друг, любит ли он игры, где можно фантазировать) у детей в возрасте от 3 до 5 лет (N = 82). Результаты показали, что фантазия оказывает большее влияние на формирование эмоциональной эмпатии, чем ТоМ. Таким образом, дети, у которых более развита фантазия, уже в пятилетнем возрасте более способны к эмоциональной эмпатии, чем их сверстники [164].

Соотношение способностей к эмпатии и ментализации (когнитивной эмпатии) рассматривается в различных работах и трактуется авторами по-разному. Ряд авторов считают, что концентрированность на своих чувствах («центрированность на себе») в результате развития превращается в развитую способность к эмпатии, причем этот переход представляет собой одно из ключевых новообразований подросткового возраста [213, 232, 246]. Еще один острый вопрос - динамика и взаимосвязь процессов развития эмпатической заботы и децентрации, которые, согласно современным теоретическим представлениям, являются соответственно аффективным и когнитивным компонентами эмпатии. Несмотря на то, что в целом разные авторы придерживаются мнения, что эти два процесса связаны, существуют

разные версии относительно характера этой связи. Так, одни авторы просто фиксируют наличие связи [232, 252], другие в своих исследованиях получают данные, свидетельствующие о первичности когнитивной эмпатии и том, что способность к децентрации является предпосылкой для формирования эмоциональной эмпатии [221]. С. J. Van Lissa и его коллеги пришли к выводу, что развитие происходит в обратной последовательности: вначале развивается эмоциональная эмпатия, а затем, на ее основе формируется когнитивная эмпатия (децентрация) [381]. В этом же исследовании было показано, что высокий уровень когнитивной эмпатии (способности к децентрации) у девушек связан с высоким уровнем этого же показателя у их матерей. Авторы формулируют вопросы, на которые еще только предстоит найти ответы: какой из компонентов (эмоциональный или когнитивный) имеет более раннее онтогенетическое развитие, в результате чего выступает основой для формирования последующего, насколько значительна роль материнских эмпатических способностей в развитии различных компонентов эмпатии у подростков и насколько соотношение и стабильность этих компонентов связаны у подростков и их матерей.

Несмотря на наличие большого количества данных о связи когнитивной и эмоциональной эмпатии и данных, подтверждающих гипотезы об их последовательном формировании, Ph. Kanske полагает, что эмпатия и ментализация являются различными по своей сути процессами и не связаны между собой [256]. Ключом к пониманию различий эмпатии и ментализации является понимание процессов, лежащих в их основании. Автор соглашается с представлениями F. de Vignemont and T. Singer [190] о природе эмпатии. Согласно этим представлениям, эмпатия – эмоциональное состояние, возникающее в ответ на наблюдаемое или воображаемое представление эмоционального состояния другого. По мысли Ph. Kanske, эмпатия строится на «подстройке» к другому (физической, сенсорной или эмоциональной) и включает в себя одновременно и эмпатический дистресс (эмоциональное заражение, “обмен страданием”) и эмпатическую заботу

(“сострадание”, чувство теплоты и желание оказать помощь другому человеку). В отличие от эмпатии, ментализация, по мнению Ph. Kanske, представляет собой процесс выдвижения гипотез об актуальном состоянии другого человека с опорой на накопленные в личном опыте индивида знания о разных состояниях без непосредственного “подключения” к состоянию другого. Экспериментальными и нейровизуализационными методами была подтверждена гипотеза о независимости процессов эмпатии и ментализации: оказалось, что в их основе лежат разные нейронные сети. Более того, экспериментальным путем было показано, что в аффективно заряженных ситуациях, когда на первый план выходит эмоциональная эмпатия, снижается продуктивность ментализации (когнитивной эмпатии). Таким образом, было показано, что сочувствие, жалость, желание помочь другим не помогают процессам когнитивной реконструкции и понимания эмоционального состояния другого человека, то есть, ментализации. [256]

Исследуется соотношение майндфулнесс (mindfulness) и эмпатии [372]. Майндфулнесс (переводится это понятие как «осознанность», «внимательность», «осмысленность», однако в русском языке нет слова, полностью передающего значение) является относительно новым конструктом, имеющим отношение к процессам социального познания [110]. Выделяется два вида майндфулнесс: социально-когнитивный (socio-cognitive mindfulness) и медитативный (meditative mindfulness). Под медитативной майндфулнесс понимают осознание, которое возникает посредством направления внимания к настоящему моменту [255]. Социально-когнитивная майндфулнесс – это целенаправленный процесс выявления новых деталей ситуации, который ведет к большему вниманию к настоящему моменту и чувствительности к контексту [274]. Исследование корреляции майндфулнесс обоих видов и эмпатии показало, что социально-когнитивная майндфулнесс связана и с эмоциональной, и с когнитивной эмпатией, и с медитативной майндфулнесс. Медитативная майндфулнесс связана только с эмоциональной эмпатией.

На сегодняшний день большинство авторов трактуют эмпатию как целостное многогранное явление, которое объединяет в себе разные компоненты [42].

Одной из таких моделей является модель эмпатии М. Дэвиса [188, 42]. М. Дэвис рассматривает эмпатию не как единый конструкт, а как набор относительно независимых конструктов, каждый из которых имеет отношение к эмоциональному реагированию на слова и поступки других людей. Автор предложил различать процессы и результаты эмпатии, которые влияют друг на друга. К процессам относятся 1) Децентрация (*perspective taking*) и 2) Сопереживание (*fantasy* – фантазия), к результатам 1) Эмпатическая забота (*empathic concern*) и 2) Эмпатический дистресс (*personal distress*). М. Дэвис полагал, что описанные четыре компонента эмпатии, имеющие отношение к эмпатическим способностям, являются относительно независимыми, поэтому в предложенной им методике измерения способности к эмпатии «Индекс межличностной реактивности» баллы по шкалам не суммируются, а сами шкалы (названия шкал совпадают с названиями компонентов эмпатии) рассматриваются по отдельности [44].

Рассмотрим источники представлений М. Дэвиса о процессах, связанных с эмпатией [42]. Децентрация представляет собой способность к смене позиции, описанной исследователем детского познавательного эгоцентризма Ж. Пиаже [76]. Формирование способности к децентрации означает преодоление эгоцентризма, открывает ребенку путь к эффективному межличностному взаимодействию. Представления М. Дэвиса о фантазии проистекают из исследования эмоциональности Е. Стотланда, в котором были показаны более бурные физиологические реакции у людей с высокими показателями эмпатии [212]. В опроснике IRI эта шкала состоит из утверждений, касающихся тенденции в воображении переносить себя в чувства и действия вымышленных героев книг и фильмов Т.Д. Карягина и Н.В. Кухтова, адаптировавшие тест эмпатии М. Дэвиса на русской и белорусской выборках, предложили называть эту шкалу «Сопереживание»,

опираясь на определения этого процесса, данные в словарях, а именно – проникнуться чувствами другого, разделять его переживания [44]. По мнению авторов, такой вариант русскоязычной адаптации шкалы близок к понятию «сопереживание», предложенному Т.П. Гавриловой [17, 18]. По мнению Т.П. Гавриловой, сопереживание является более ранней, примитивной формы эмпатии, чем более осознанное и помогающее сочувствие и выражается в заражении чувствами другого человека, а не реконструкции его внутренней психической реальности.

Эмоциональная реактивность, включающая в себя симпатию и сострадание, была описана М. Дэвисом для объяснения процесса эмпатической заботы. Подчеркивается роль этичности и социальной мотивации в этом процессе. Представления об эмпатическом дистрессе заимствованы М. Дэвисом из периодизации развития эмпатии М. Хоффмана, который прослеживал путь развития эмпатии от эмоционального дистресса, сосредоточенного на себе к реакции симпатии и заботы, которая в большей степени направлена на другого человека [246]. Еще одним основанием для выделения в качестве отдельного процесса эмпатии эмпатического дистресса послужило исследование, указавшее на обратную связь между альтруизмом и личным дистрессом [147], исследования М. Дэвиса также показали противоположность этих процессов [188].

## **Выводы к главе 1**

1. Способность к социальному познанию описывается с помощью различных теоретических моделей: в рамках социальной психологии это Теория симуляции (Simulation theory), Теория теорий (Theory theory), Модель переработки социальной информации (Social information processing), в психоаналитической традиции это понятие ментализация, в клинической психологии (исследование аутизма) это модель Теория психического (Theory of mind). Нейрокогнитивные исследования, проводимые в рамках этих

моделей, недостаточно учитывают важность культурно-исторического контекста развития ребенка, а также роль общения со взрослым в формировании этой способности.

2. Концепции социального познания, основанные на культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в том числе, исследования М. Томаселло и Ч. Ферниху, подчеркивают, что процесс развития социального познания не сводится к биологическому созреванию структур мозга, и особое влияние на формирование способностей социального познания имеет взаимодействие с другими.

3. Многофакторная комплексная модель социального познания, основанная на культурно-исторической теории Л.С. Выготского, созданная А.Б. Холмогоровой, интегрирует представления о различных компонентах и факторах развития социального познания: макросоциальных, семейных, личностных, интерперсональных.

4. Эмпатия – сложный многомерный конструкт, который некоторыми авторами рассматривается как совокупность когнитивных и эмоциональных процессов, помогающих понимать чувства других и реагировать на них.

5. Социально-психологическая модель эмпатии М. Дэвиса, включающая в себя сопереживание (фантазию), децентрацию, эмпатической заботу и эмпатический дистресс интегрирует представления о механизмах и структуре эмпатии.

## **ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ ОНТОГЕНЕЗА**

В настоящей главе рассматриваются представления различных исследователей о процессе развития способности к эмпатии в онтогенезе, будет произведен обзор эмпатирических исследований факторов развития эмпатии в онтогенезе. Также рассматривается специфика социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрастах и описаны некоторые эмпирические исследования особенностей и факторов развития эмпатии в подростковом и юношеском возрастах.

### **2.1 Эмпирические исследования факторов развития способности к эмпатии**

В Многофакторной комплексной модели социального познания, основанной на культурно-исторической теории Л.С. Выготского, А.Б. Холмогоровой выделяется четыре группы факторов, оказывающих влияние на развитие компонентов социального познания: макросоциальные, семейные, личностные и интерперсональные. В данном разделе будет приведен обзор эмпирических исследований факторов развития способности к эмпатии в опоре на эту модель, также будут рассмотрены половозрастные факторы.

#### **2.1.1 Половозрастные факторы развития способности к эмпатии**

Результаты показали эволюционное развитие от ТоМ к эмоциональной эмпатии: у 3-летних детей не сформировано ни то, ни другое, у 4-летних детей сформирована только ТоМ, у 5-летних детей уже сформирована способность к эмоциональной эмпатии [164].

В своем исследовании В.С. Wright и J. Mahfoud показали, что предикторами развития теории психического у детей в возрасте 5 лет и



старше являются наличие сиблингов и друзей, а также память и возраст, причем последние два имеют большее позитивное влияние на развитие Том у детей [377].

М.А. Ferreira-Valente с соавторами получили результат, свидетельствующий о различиях в развитии эмпатии у юношей и девушек (студентов-медиков). В исследовании были получены важные данные о влиянии пола и возраста на развитие способности к ментализации в подростковом и юношеском возрасте. Согласно полученным результатам, у юношей происходит снижение эмпатии в процессе обучения при переходе от академического обучения к практическим занятиям, а у девушек остается на прежнем уровне. Выяснилось, что особенности личности оказывают влияние на основные показатели эмпатии, но не влияют на ее динамику в процессе обучения [218].

Отечественное исследование развития эмпатии у студентов, обучающихся понимающей психотерапии, показало, что в процессе обучения уровень эмоциональной эмпатии растет, а уровень когнитивной остается прежним [43]. Некоторые авторы называют эмпатию одним из профессионально значимых качеств для специалистов помогающих профессий [8, 48, 68]. В одном из исследований было показано, что у психологов уровень эмпатии выше, чем у врачей и экономистов, а также наиболее развиты установки, способствующие эмпатии [48].

Большая статья коллектива авторов посвящена исследованию гендерных факторов эмпатии [176]. В зарубежной психологии результаты, указывающие на гендерные различия в выраженности эмпатии, были получены во многих исследованиях [178, 210, 215, 240, 241, 247, 307, 366]. На сегодняшний день уже достаточно доказанным является то, что уровень эмпатии выше у женщин, чем у мужчин.

Было показано, что женщины быстрее и точнее, чем мужчины распознают выражение лица [242, 365]. Похожие результаты были получены при исследовании способности распознавания языка тела: женщины быстрее

и точнее, чем мужчины, распознают радостные, грустные, злые и нейтральные действия [130, 346]. Исследования также показали, что мужчины лучше распознают эмоцию счастья во внешних проявлениях женщин, а женщины лучше распознают гнев во внешних проявлениях мужчин [272].

Женщины, по сравнению с мужчинами, более склонны к заражению как положительными, так и отрицательными эмоциями (содержание понятия близко к понятию эмоциональный дистресс у М. Дэвиса) [202]. В ситуациях оказания поддержки другим людям женщины также испытывают больший дистресс, чем мужчины [285]. Также по результатам самоотчета женщины чаще испытывают эмоциональное заражение, чем мужчины в повседневной жизни [260]. Были получены данные о том, что при наблюдении за различными выражениями лица женщины проявляют большую лицевую мимику, чем мужчины [197, 284, 348, 357]. Экспериментальное исследование показало, что у женщин более развита чувствительность к восприятию эмоции счастья, причем как зрительно [265], так и на слух [333].

Исследовалась также когнитивная эмпатия (ментализация) у мужчин и женщин. Данные самоотчета показали, что мужчины, по сравнению с женщинами, реже встают на точку зрения другого человека в повседневной жизни [310]. Экспериментальные исследования способности к смене позиции показали, что у женщин эта способность развита лучше [231, 296].

Турецкое метааналитическое исследование, включившее в себя 72 работы, сделанных на турецких выборках, также показало, что уровень эмпатии выше у девушек, чем у юношей [196].

Было показано, что социальное познание в подростковом возрасте активно развивается, вне зависимости от индивидуальных интеллектуальных различий [383]. Исследования активности мозга показали интенсивное развитие нейронных схем, которые лежат в основе социального и эмоционального поведения подростков.

Известно, что подросткам свойственно остро переживать социальное отвержение, поэтому авторы исследования предположили, что эти переживания сопровождаются сокращением ответов в регулирующих эмоции мозговых областях. Данные, полученные современными нейровизуализационными методами, позволяют выдвинуть гипотезу об активном развитии модели психического в подростковом возрасте. С.L. Sebastian приходит к выводу о поступательном развитии в подростковом возрасте социального и эмоционального познания на поведенческом и нейрональном уровнях [336]. Сформированную сеть областей мозга, управляющую социальными и когнитивными процессами называют “социальным мозгом”.

В социальном мозге подростков происходят значительные структурные и функциональные преобразования, что связано с глубокими изменениями в развитии социального познания – это было описано британской исследовательницей E.J. Kilford и ее коллегами [262]. Процесс развития социального познания и социального мозга рассматривается ими совместно с развитием мотивационно-аффективных и когнитивных регуляторных функций. Такая особенность исследования связана с тем, что, по мнению авторов, интеграция этих процессов является условием успешного перехода к взрослой жизни. Интересно, что такие характерные особенности подросткового поведения, как высокая чувствительность к социальной изоляции и зависимость от сверстников, объясняется авторами исследования тем, что мозговые системы подростков, отвечающие за описанные выше процессы, еще недостаточно зрелые, что не дает возможности подростку в полной мере осуществлять регуляцию своего поведения и настроения. Такой вывод показывает, насколько сильно современные исследователи склонны к биологическому редуccionизму, находя объяснение сложнейшим социальным процессам в степени сформированности систем мозга и при этом недооценивая важность культурного инструментария во

взаимодействии с другими людьми в процессе развития ментализации и эмпатии в онтогенезе [112, 100].

### **2.1.2 Макросоциальные факторы развития способности к эмпатии в онтогенезе**

В своей книге «Истоки человеческого общения» М. Томаселло выдвигает гипотезу, что способность к эмпатии тесно связана с альтруизмом и во многом благодаря этой специфической способности человечество смогло перейти от конкуренции к сотрудничеству, что способствовало сохранению и развитию вида [107].

Одной из дисфункциональных черт личности, типичной для нашей эпохи, является нарциссизм, что отмечается исследователями и психологами-практиками [19]. Современная культура пропитана духом нарциссизма [307, 345], что выражается в потребности выделиться, быть лучше других, не таким как все, что связано с частыми социальными сравнениями [20].

Отношения между нарциссизмом и использованием социальных сетей активно изучались с момента появления первых социальных сетей. В большом метааналитическом исследовании [290] представлены результаты изучения отношений между грандиозным и уязвимым нарциссизмом и 1) временем, проведенным в социальных сетях, 2) частотой обновления статуса и твитов, 3) число друзей и подписчиков в социальных сетях, 4) частота размещения своих фотографий и селфи в социальных сетях. Был сделан вывод, что грандиозный нарциссизм положительно связан со всеми четырьмя индексами. Уязвимый нарциссизм в меньшей степени связан с активным использованием социальных сетей.

Исследовалась связь ежедневной продолжительности просмотра телевизионных передач и предпочитаемые типы передач с чертами НЛР у студентов колледжа [283]. Продолжительность просмотра телевизора оказалась положительно связана с нарциссизмом. Предпочтение спортивных

передач, реалити шоу, триллеров, политических ток-шоу, фильмов ужасов были положительно связаны с нарциссизмом. Предпочтение новостных передач оказалось негативно связано с нарциссизмом. Кроме того, было показано, что с течением времени уровень нарциссизма растет. Авторы исследования интерпретируют результаты исследования, привлекая т.н. теорию культивирования, которая предполагает, что телевидение является одним из аспектов культуры, ответственной за культивирование большего нарциссизма у студентов колледжа.

Эмпатия и нарциссизм связаны теоретически, диагностически и эмпирически [145]. Изучалась взаимосвязь между уязвимым нарциссизмом и когнитивной и аффективной эмпатией [281]. Исследование показало, что нарциссизм отрицательно связан с продуктивными формами как когнитивной, так и эмоциональной эмпатии. Также была показана взаимосвязь между уязвимым нарциссизмом и эмпатическим дистрессом.

Нарциссическое расстройство личности связано с набором характеристик, которые подрывают межличностное функционирование. Отсутствие эмпатии часто называют главной отличительной чертой нарциссического расстройства личности [127, 128, 129, 179, 258, 259, 266, 325, 390, 388]. Однако клинические проявления данного расстройства свидетельствуют о том, что такие люди не просто испытывают дефицит эмпатии, их эмпатия дисфункциональна и подвержена разнообразным мотивационным и ситуативным факторам [167, 225, 227, 306, 326, 332, 389]. Например, низкая самооценка, чувство внутреннего контроля, эмоции нетерпимости, эгоцентризм влияют на способность нарциссического человека к эмпатии и продуктивным паттернам поведения. В связи с накопленными исследованиями связи эмпатии и нарциссического личностного расстройства произошли изменения в описании критериев НЛР: в DSM-III фиксировалась неспособность распознать, что другие чувствуют [134], в DSM-IV – нежелание распознавать или идентифицироваться с чувствами и потребностями других людей [133]. Этот сдвиг подчеркнул

специфический мотивационный аспект эмпатии в нарциссическом функционировании личности. Затем у исследователей вновь возникли сомнения в способности к эмпатии у людей с НЛР. Было выдвинуто предположение, что существуют различные факторы способности и готовности, которые влияют на эмпатическое функционирование. То есть у некоторых людей с НЛР может быть сформована способность к эмпатии, но они отстраняются от боли или страдания других, у других может быть дефицит способности к распознаванию чужих чувств [359].

Таким образом, за последние два десятилетия были накоплены доказательства того, что нет непосредственной связи между нарциссизмом и эмпатией, но есть некоторые промежуточные факторы, которые связывают эти два конструкта. Поэтому для DSM-5 была предложена новая концепция эмпатии. В оси А (интерперсональное функционирование) эмпатия определяется как способность, которая может быть дефицитарной, что может повлечь за собой снижение эмпатических проявлений в отдельных ситуациях [145].

В Хорватии изучались отношения между основными и дезадаптивными чертами характера, эмпатии и помогающего поведения (helping behavior) у студентов [391]. На первом этапе испытуемых попросили заполнить опросники, а через месяц к ним обратились за помощью с работой, которая заняла бы примерно полчаса. Помогательное поведение оказалось не связано с эмпатией. Однако было показано, что люди с выраженными чертами антисоциального и нарциссического расстройства личности менее склонны к оказанию помощи другим.

Проверялось наличие связи между чертами антисоциального, нарциссического и пограничного личностного расстройства с уровнем эмоциональной эмпатии. Результаты исследования показали, что связь деструктивных черт личности и эмпатии не устойчива, однако такая черта, как эмоциональная черствость обеспечивает связь между антисоциальными чертами и дефицитом эмоциональной эмпатии [278].

Исследовалась связь между нарциссизмом и эмпатическим заражением (склонностью к переносу чужих эмоциональных состояний на себя) [187]. Была обнаружена отрицательная связь между нарциссизмом и эмпатическим заражением положительными эмоциями в лабораторном исследовании. В онлайн-исследовании нарциссизм был отрицательно связан с эмоциональным заражением чужими эмоциями любой валентности. Авторы исследования делают вывод, что люди с высоким уровнем нарциссизма менее склонны «ловить эмоции» других людей [187].

Исследовалась связь социальной поддержки, эмпатии и агрессии и юношеского грандиозного, уязвимого и непатологического нарциссизма [144]. Участниками ( $N = 185$ ) были подростки (159 мужчин, 26 женщин) в возрасте от 16 до 18 лет, которые обучались в жилом комплексе для молодежи, которая бросила школу. Грандиозный нарциссизм был положительно связан в самоотчете с социальной поддержкой и эмпатией. Каждое измерение нарциссизма положительно коррелировало с самооценкой агрессии, но уязвимый нарциссизм и непатологический нарциссизм оказались значимыми факторами агрессии. Связь между каждой формой нарциссизма и агрессией усугублялась низкой самооценкой эмпатии.

Как уже отмечалось выше, появление социальных сетей послужило укреплению конкурентных и нарциссических установок в обществе [290], а сами социальные сети являются постоянным источником для социальных сравнений [20]. Частота социальных сравнений положительно связана с эмоциональным неблагополучием у студентов [20]. Было показано, что общение в социальных сетях может быть способом избегания непосредственного контакта для людей с повышенным уровнем социальной тревожности, было выдвинуто предположение, что само онлайн общение не помогает справиться с тревогой, а наоборот, усугубляет ее [115]. В связи с этим нам представляется актуальным исследование того, как общение в социальных сетях влияет на способность к эмпатии.

Экспоненциальный рост объемов информации, в совокупности с непрерывным появлением технических новинок в разных сферах жизни общества привел к усилению динамики социальной жизни современного человека [38]. Эти изменения бросают новый вызов личностным качествам и профессиональным компетенциям, причем особенно актуальной является проблема обучения и воспитания детей в условиях постоянных технологических и информационных революций.

Интернет стал неотъемлемой частью жизни молодых людей, а использование компьютерных технологий для общения в интернете стало широко распространено [95, 94]. В 2009 году был проведен опрос в различных регионах Российской Федерации. Этот опрос показал, что 12,5% современных 14-17 летних подростков проводит онлайн много времени, оценивая для себя интернет-общение как значимое [98]. Результаты опроса также показали, что более чем 75% российских детей и подростков имеют профили в различных социальных сетях [96, 97].

Это позволяет говорить об интернете не просто как об инструменте для общения или получения информации, а как об особой виртуальной реальности, социокультурной среде, оказывающей огромное влияние на формирование и развитие личности [25].

Исследователей влияния современных средств коммуникации на развитие социального познания подростков можно разделить на тех, в фокус внимания которых попадают дефициты коммуникативных навыков, вызванные замещением непосредственного контакта онлайн общением, и тех, кто исследует положительные стороны онлайн общения. Первые получили название теории фильтрации сигналов (**cues-filtered out theories**) [267], вторые – теории гиперперсонифицированных коммуникаций (**hyperpersonal communication theories**) [267].

Эмпирические исследования влияния интернета на социализацию человека отличаются противоречивостью.



10-летнее исследование способности к эмпатии у американских студентов показало, что в течение наблюдения эта способность значительно снизилась. Возможной причиной этого является возрастание роли интернет-общения, которое все больше вытесняет непосредственный контакт [268]. Konrath выдвигает гипотезу о том, что такая динамика может быть вызвана процессом “деиндивидуализации” (анонимность или частичная представленность личности в виртуальном общении) в сочетании с растущей психологической и физической дистанцией между собеседниками.

Эмпирические исследования связи между виртуальной коммуникацией и эмпатией немногочисленны. В одном из таких исследований авторы оценивали не только общение, но и другие формы активности в интернете и не обнаружили значимой связи между активностью в интернете и эмпатией [170]. Исследование связи между продолжительностью общения в социальной сети Facebook и эмпатией показало прямую связь между изучаемыми величинами [132]. При этом отечественные авторы в своем исследовании показали, что коммуникативная компетентность, сформированная в интернете, не работает в реальной жизни [55].

Зарубежные авторы, напротив, получили данные, что использование виртуального общения способствует тренировке коммуникативных навыков, которые могут быть использованы в непосредственном (face-to-face) общении с людьми [377, 376]. Такой неожиданный результат авторы исследования объясняют тем, что общение в современном виртуальном пространстве имеет тенденцию становиться все менее анонимным, и подростки наиболее часто предпочитают общаться со своими настоящими друзьями при помощи социальных сетей [378, 376].

Лонгитюдное исследование 516 семей с двумя детьми 10-14 лет было проведено в Нидерландах; оно посвящено изучению того, как онлайн-общение влияет на развитие эмпатии у подростков [386]. Оценивалось развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии. Так как эти формы эмпатии считаются достаточно независимыми друг от друга и по-разному влияющими

на поведение, авторы подчеркивают важность полученных ими данных. В связи с тем, что показатели эмпатии оказываются важными предикторами просоциального поведения у подростков и основой успеха в построении интерперсональных отношений, авторы делают вывод о возможности прогнозирования психического развития в условиях информационного общества и формулирования рекомендаций родителям, педагогам и другим специалистам, оказывающим влияние на социальную ситуацию развития детей и подростков.

Авторы исследования предположили, что у подростков, чаще использующих интернет, будет выше способность к когнитивной эмпатии. Такая гипотеза была выдвинута в связи с тем, что невозможность воспринимать невербальную экспрессию собеседника затрудняет эмпатическое подключение к его непосредственным эмоциям. Для исследования уровня эмпатических навыков была использована самооценочная шкала AMES (The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy) [385], включающая три подшкалы, направленные на измерение эмоциональной эмпатии (способности к вчувствованию), когнитивной эмпатии (способности посмотреть на ситуацию глазами другого) и симпатии (эмпатической заботы, т.е. направленности на поддержку). Полученные в двух срезах данные свидетельствуют о том, что в процессе взросления (повторный срез проводился через год) растут как показатели по всем трем подшкалам, так и время, проводимое подростками в виртуальном общении (за год оно выросло на 6 часов в неделю), причем показатели эмоциональной и когнитивной эмпатии оказались прямо связанными с продолжительностью общения в интернете, а показатели симпатии – не зависящими от последнего. В опоре на эти данные, авторы делают вывод о позитивных влияниях виртуального общения на развитие различных компонентов эмпатии.

В качестве серьезного ограничения данного исследования следует отметить, во-первых, использование опросниковых, самооценочных методов для определения способностей к эмпатии, во-вторых, выборочный анализ

лишь одного канала коммуникации – виртуального, с игнорированием представленности другого канала – непосредственного общения (face to face), а также учета баланса в их использовании. Указанные ограничения следует, на наш взгляд, обязательно учитывать при планировании подобного рода исследований, так как именно баланс различных каналов и объективность оценки развития эмпатии могут быть важными факторами надежности получаемых данных. Согласно нашей гипотезе, общение в социальных сетях негативно или позитивно влияет на способности к эмпатии не само по себе, а в зависимости от того, в каких соотношениях оно находится с использованием непосредственного контакта. Виртуальное общение может стать деструктивным для социальной мотивации и развития способности к эмпатии у подростков, если оно вытесняет непосредственный контакт и становится наиболее комфортным и предпочитаемым каналом общения. При этом, конкретная социальная ситуация, в которой находится подросток, может оказывать влияние на то, какие способы общения он использует [5]. Так, поведение подростка в интернете напрямую связывается некоторыми авторами с социальной ситуацией развития подростка – семейными условиями и школьной ситуацией [27].

Таким образом, тема влияния такого макросоциального фактора, как рост популярности онлайн-технологий общения на развитие эмпатии в подростковом и юношеском возрасте остается недостаточно изученной и требует дальнейшей разработки.

### **2.1.3 Семейные факторы развития способности к эмпатии в онтогенезе**

Исследования последних лет продемонстрировали значимую роль, которую играет семейное воспитание в формировании социального познания (в том числе, эмпатические способности).

Социальная адаптация у молодых людей зависит от уровня развития социального познания. Несмотря на это, результаты некоторых исследований

имеют дискуссионный характер и требуют уточнения. Так, С.Ж. Van Lissa с соавторами в исследовании, посвященном связи эмпатии и стратегий преодоления конфликтных ситуаций у подростков, выдвигает гипотезу о том, что эмпатическая забота у подростков напрямую зависит от избегания конфликтов в отношениях с родителями. Однако, это предположение не нашло подтверждения. Более выраженная способность к децентрации связана с меньшим стремлением к избеганию конфликтов с родителями. Авторы объясняют такой результат тем, что динамика развития социального познания и взросление у подростков приводят к появлению более конструктивных и равноправных форм поведения в конфликтных ситуациях. Кроме того, в исследовании было показано, что эмпатическая забота вносит большой вклад в переход к конструктивным способам разрешения конфликтов, чем децентрация (ментализация). Это объясняется тем, что многие родители подростков поощряют их собственную позицию и самостоятельность [380] и именно благодаря этому усиливается способность к ментализации.

Другое исследование Van Lissa посвящено влиянию эмоциональной и когнитивной эмпатии на поведение подростков и конфликты с их матерями [382]. Авторы делают вывод, что в большей степени когнитивная, чем эмоциональная эмпатия позволяет подросткам дистанцироваться от эмоционального накала конфликта и прислушиваться к точке зрения матерей, которая воспринимается вследствие этого как справедливая и удовлетворительная [382].

Способность к децентрации тесно связана с диалогическим мышлением, которое предполагает субъект-субъектное взаимодействие и коммуникацию [118]. Субъект-субъектное отношение матери к ребенку, в свою очередь, построено на восприятии его как отдельного субъекта, со своими уникальными потребностями, чувствами и видением мира. В психодинамической и экзистенциально-гуманистической традициях такой тип взаимодействия с ребенком рассматривался как основа развития его

идентичности и психического благополучия, а также профилактика нарциссических нарушений [49].

Понятие *субъектная позиция* [35, 36] было предложено для описания активного и осознанного отношения к учебной деятельности, которое, согласно исследованиям, способствует повышению успеваемости у детей разных возрастов [35]. Исследования отечественных авторов показали, что у многих старшеклассников одной из основных причин школьной неуспеваемости является потеря интереса к учебе из-за однообразного заучивания учебного материала. Для подростков большой интерес представляет высказывание своего мнения и дискуссия, предполагающие более активную позицию по отношению к учебной деятельности [53]. Мы предполагаем, что развитие субъектности тесно связано с развитием эмпатических способностей.

Теория привязанности, разработанная Дж. Боулби, позволяет рассмотреть способность к ментализации и эмпатии в контексте семейных и интерперсональных отношений. Создавая теорию привязанности, Дж. Боулби выдвинул гипотезу о том, что эмпатия и привязанность имеют общие филогенетические корни. Зарубежная исследовательница Джессика Стерн предлагает свою модель механизмов связи привязанности и эмпатии [358]. К этим механизмам автор модели относит внутренние рабочие модели, детско-родительский разговор о чувствах, а также эмоциональную регуляцию: понимание, контроль, собственно регуляция эмоций и нейробиологические процессы) [358]. Наиболее значительную роль в формировании привязанности у детей играют такие аспекты воспитания, как чувствительность, эмпатичность, социализация. Дж. Стерн также вводит в свою модель модераторы, оказывающие влияние как на стиль воспитания, так и на саму связь привязанности и эмпатии. Всего выделено четыре группы модераторов. В первую очередь, индивидуальные, включая пол, генетические особенности, темперамент, особенности развития. Вторая группа - диадические модераторы, также как социализация среди сверстников и

взрослых, эмоциональные сигналы. Также это групповые модераторы - групповые нормы, состав группы и, наконец, социальные, включающие различные культурные аспекты.

Ряд исследований подтверждает эту модель. Так, было показано, что в среднем подростковом возрасте эмоциональная регуляция влияет на связь привязанности и эмпатии. Оказалось, что надежная привязанность связана с эмпатической заботой, а способность к регуляции негативных эмоций является модератором, опосредующим эту связь. Испытуемые-подростки с надежным типом привязанности обладают лучшей эмоциональной саморегуляцией, благодаря этому у них более развита способность к сочувствию и эмпатической заботе [305].

Опыт детско-родительского общения и привязанность оказывают значительное влияние на развитие способностей к социальному познанию, в том числе, когнитивной и эмоциональной эмпатии. Чуткость родителя одновременно помогает формированию надежной привязанности у ребенка и развитию способности к эмпатии в подростковом возрасте. Ненадежная привязанность приводит к тому, что ребенок не может в достаточной мере понимать свои чувства, управлять эмоциональными состояниями, а также улавливать и понимать чувства других людей, в результате чего у него нарушается социализация, что проявляется в таких деструктивных поведенческих проявлениях, как агрессивное поведение и дефицит социальных навыков. Эта модель позволяет по-новому осмыслить все полученные ранее данные о связи эмпатии и привязанности, понять, какие механизмы стоят за этой связью. Благодаря этому становится возможным наметить пути психологической помощи: коррекция стиля воспитания и семейных коммуникаций, развитие навыков эмоциональной саморегуляции, исследование и переработка содержания внутренних рабочих моделей.

В исследованиях особенностей развития мотивационно-личностной сферы подростков-сирот, временно находящихся на воспитании в специализированных учреждениях, подчеркивается значимость качества

социальной коммуникации для дальнейшего развития ребенка [78, 79]. Согласно результатам исследования, социальная депривация у детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях, связана с более выраженной гедонистической мотивацией, связанной с поиском удовольствия и сочетающаяся с тревожностью, агрессией, аутоагрессией, трудностями в усвоении духовных ценностей [79].

Т.В. Cotler в своем исследовании рассматривает связь стиля привязанности и ментализации у взрослых. Оказалось, что развитие способности к рефлексии во взрослом возрасте во многом определяется ранним опытом взаимодействия ребенка и взрослого. Также этот опыт оказывает существенное влияние на то, как человек воспринимает эмоции и на его навыки межличностного общения [182]. Помимо этого, было показано, что развитие способности к социальному познанию в онтогенезе зависит от стиля коммуникаций в семье, который проявляется в том, как члены семьи относятся к эмоциям.

Многочисленные исследования ложных верований детей показали, что качество диалога между воспитателем и ребенком могут оказать существенное влияние на развитие социального познания детей [205, 374, 375]. Аналогичные результаты были получены при изучении связи характеристик разговора родителя и ребенка в разном возрасте и выполнением заданий (false belief) [329]. Однако было показано, что мать может не использовать слова, обозначающие чувства, а, например, просить ребенка рассказать, как он сам думает, что испытывает герой истории в конкретный момент. Некоторые авторы считают, что не само по себе использование в разговоре слов, обозначающих психические состояния, помогает ребенку учиться понимать чувства и намерения других людей, а способность родителя вести разговор так, чтобы мысли, чувства и намерения другого были в фокусе внимания ребенка.

Современные концепции социального познания строятся на предположении, что психологической основой ментализации, является

процесс «отзеркаливания», который выражается в том, что взрослый, осуществляющий уход за ребенком с самого его рождения, копирует (отражает) его эмоции с помощью слов и мимики [182]. В процессе этого взаимодействия у ребенка появляется понимание собственного состояния и состояния другого, появляется и усиливается интерсубъективность, а также ребенок постепенно обучается навыкам саморегуляции.

На развитие ментализации оказывает заметное влияние переживания человеком ощущения безопасности своей связи с другими людьми, причем опыт надежной привязанности проявляется в отношениях с людьми на протяжении всей жизни. Развитию доверительных близких отношений и способности к эмпатии способствует надежная привязанность. Ненадежная привязанность связана с менее выраженными эмпатическими способностями и ментализацией, а также нарушениями в интерперсональной сфере.

Связь и соотношение привязанности, эмпатии и ментализации часто рассматриваются с опорой на «рабочие модели» (термин, предложенный Дж. Боулби), которые, согласно исследованиям, имеют непосредственное отношение к развитию навыков эмоциональной саморегуляции. Рабочие модели, формируясь на основе раннего детского опыта, отражают то, как ребенок воспринимает других людей и окружающий мир в целом. Рабочие модели играют роль организаторов когнитивной переработки социальной информации, информируют о реакциях (физических и эмоциональных) на угрозы и в процессе развития регулируют социальное поведение ребенка.

Содержание рабочих моделей, которые формируются у детей, зависит от типа привязанности. Так, более конструктивные и социально адаптивные схемы и алгоритмы восприятия и социального поведения, содержатся в рабочих моделях детей с надежным типом привязанности, по сравнению с рабочими моделями детей с избегающим и амбивалентным типом привязанности. В исследованиях было показано, что чуткость к эмоциям других людей связана с более позитивным содержанием рабочей модели [238]. Аналогичные результаты были показаны и у взрослых. Надежные



рабочие модели помогают взрослым более уважительно относиться к другим людям [282], проявлять меньшую враждебность [300] и делают их отношения более доверительными. Кроме того, люди с надежными рабочими моделями отмечают свою большую эффективность в оказании помощи другим. Также в исследованиях была показана связь надежной привязанности и более выраженной эмпатической заботы в сочетании с низким уровнем эмпатического дистресса [300].

П. Фонаги, исследуя социальное познание, развивает теорию привязанности Дж. Боулби и подчеркивает, что материнская способность к ментализации является важнейшим условием безопасной привязанности, а качество привязанности выражается, помимо прочего, в способности человека размышлять о мыслях, чувствах и состоянии других [227].

Фундаментальный труд отечественных исследователей посвящен исследованию эмоциональной, социальной и поведенческой адаптации человека в младенческом и раннем возрасте в процессе системного взаимодействия с близким взрослым. [59].

Исследование Л.А. Головей показало, что значительную роль в формировании субъективного психологического благополучия подростков играет стиль отношений в родительской семье: эмоциональное принятие, избегание авторитарности, недоверия, наказаний [22]. Такой стиль воспитания предполагает инструктивность родителя, а также субъектное отношение к подростку. Значимость этих характеристик родителей для развития эмпатии и социального познания у детей исследовалась некоторыми западными авторами.

Е. Meins, известная исследовательница онтогенетического развития социального познания, изучает связь надежной привязанности в раннем детстве и ряда показателей развития когнитивных функций у дошкольников. Ее фундаментальная монография является своеобразной попыткой упорядочить и объединить в единую систему данные о социальном и когнитивном развитии детей [295]. В монографии

представлены результаты лонгитюдного исследования выборки детей, у которых в младенческом возрасте оценивалась надежность привязанности. Различий в общих познавательных способностях на более поздних этапах онтогенеза у детей с разными типами привязанности обнаружено не было. При этом значимые различия были получены в таких показателях развития, как качество интерперсональных отношений, устойчивость образа себя и других, овладение языком, качество символической игры и развитие способности к ментализации. Этот результат показывает, что безопасная привязанность играет значимую, если не определяющую, роль в темпах и результатах развития социального познания. Е. Meins объясняет такую успешность в сфере интерперсональных отношений детей с надежной привязанностью, тем, что они обладают большей самоэффективностью и социальной гибкостью, которая связана с их ранним позитивным опытом взаимодействия с матерью. Таким образом, главным вкладом этой работы в изучение проблем воспитания и развития является теоретическое и эмпирическое обоснование этого важного вывода [295].

Е. Meins комментирует такие выводы с опорой на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, вводя понятие зоны ближайшего развития. По мысли автора, надежная привязанность дает родителями и детям более широкие возможности для функционирования в зоне ближайшего развития, таким образом, в этих диадах создаются наиболее благоприятные условия развития психики ребенка по разным направлениям, особенно – в интерперсональном плане. Также автор утверждает, что «mother's mind-mindedness», т.е. привычка матери воспринимать и общаться со своим ребенком как с личностью, обладающей разумом (психикой), оказывает значительное влияние на способность матери с легкостью находить зону ближайшего развития ребенка в процессе взаимодействия с ним. Е. Meins подчеркивает, что культурно-исторический подход Л.С. Выготского способен внести значительный вклад в развитие и дополнение теории привязанности и исследования социального познания [295].

Некоторые характеристики родителей и семьи (например, привязанность, беседы о психическом состоянии) оказались связаны с развитием теории психического у детей [309]. G. Pavarini и ее коллеги в своей статье анализируют 78 исследований, проведенных в период с 1989 до 2011 года и отмечают, что, несмотря на большое количество данных о влиянии семейных факторов на развитие теории психического, сведения остаются достаточно противоречивыми. Своей же задачей авторы видят выделение некоторых общих для всех исследований характеристик семьи для создания теоретической базы будущих эмпирических исследований. В статье рассматриваются исследования связи следующих семейных аспектов и развития теории психического у детей:

- 1) Качество привязанности,
- 2) беседы о ментальном состоянии (Mental-State Talk), то есть, участие детей в обсуждении эмоциональных состояний и проявлений с близкими ему людьми,
- 3) родительская чувствительность к ментальному состоянию ребенка,
- 4) родительское выражение эмоций,
- 5) стили воспитания, насилие над ребенком и недостаточное внимание к ребенку, его игнорирование,

Авторы пишут о трех аспектах воспитания, которые выделяют все исследователи и которые, несомненно, необходимы для формирования у ребенка теории психического:

- 1) для развития саморегуляции необходимо быть чувствительным и отзывчивым по отношению к ментальным состояниям ребенка;
- 2) необходимо говорить с детьми о психических состояниях, указывая причины и последствия этих состояний, и объясняя, что они могут быть разными для разных людей;
- 3) необходимо оказывать детям широкий спектр эмоций, избегая частого и непоследовательного негативного аффективного реагирования.

Авторы резюмируют, что в этих аспектах детско-родительского воспитания и взаимодействия и заключается, по-видимому, связь развития теории психического у детей и особенностей семейного функционирования. [309].

Исследовалась роль эмпатии в эффективности различных стратегий родительского контроля антисоциального поведения в подростковом возрасте [184]. Выяснилось, что родители, запрашивающие информацию о планах и намерениях у своих детей, своими вопросами повышали риск формирования антиобщественного поведения у подростков с высоким уровнем эмпатии, у подростков с низким уровнем эмпатии был обнаружен противоположный эффект. При этом уровень эмпатии не оказывал влияния на выраженность антисоциального поведения [184].

Отечественные исследователи развития теории психического в онтогенезе показали, что эти процессы развиваются по-разному у детей-сирот, детей с РАС и их сверстников с типичным развитием [88]. В своих исследованиях детей-сирот Е.А. Сергиенко показала, что семейное воспитание играет значительную роль в становлении модели психического (ТоМ), а именно – в понимании обмана [109]. Исследовались две выборки детей девятилетнего возраста – проживающих в детском доме и воспитывающихся в семьях кровными родителями. Результаты исследования показали, что у детей, выросших в условиях семейной депривации, понимание обмана сформировано на уровне пятилетних детей, растущих в семьях. Было показано, что у детей из детского дома лучше сформирована модель психического сверстников, которых они чаще всего обманывают с целью получить, то, что им нужно или избежать наказания. Также такие дети по сравнению с детьми, проживающими в семье, значительно в меньшей степени способны различать эмоции отвращения, презрения, вины, удивления, стыда. При этом дети-сироты значительно лучше распознавали обман в области базовых эмоций, таких, как радость, печаль, страх, гнев.

Е.А. Сергиенко резюмирует, что у детей, не имеющих опыта проживания в семье, недостаточно сформированна модель психического, из-за чего они хуже понимают многие аспекты обмана, не различают эгоистический и альтруистический обман, не могут выделить признаки обмана, а также не понимают социальную желательность собственной честности [112].

Одно из последних исследований связи способов взаимодействия ребенка и матери и последующего развития теории психического у ребенка [362] посвящено IToM (интерпретационная ToM), которая была описана в 1996 году М. Carpendale и J. Chandler [168]. Интерпретационная ToM (далее – IToM) – это способность, которую ребенок приобретает в возрасте 6-7 лет, она представляет собой понимание того, что люди интерпретируют одно и то же событие по-разному и каждая из этих интерпретаций не может быть верной. Авторы исследования предпринимают попытку выявить факторы в социальной среде ребенка, в частности, характеристики детско-родительского диалога и лиц, обеспечивающих уход, которые способствуют возникновению IToM [362].

Авторы статьи придерживаются интерсубъективного подхода к изучению социального познания: социальное познание формируется через вовлечение в социальные процедуры и практики. Понимание детьми интерпретации развивается в результате разговора о субъективности знаний. Вовлечение взрослым в разговор об интерпретации событий позволяет детям знакомиться с различными смыслами понятий и развивать свое собственное понимание субъективности истины. Авторы считают, что содержание разговора между воспитателем и ребенком будет зависеть от убеждений воспитателя, сформированных ранее. Исследования показали, что системы родительских верований связаны с родительским стилем и качеством взаимодействия с детьми [341]. Принимая во внимание, что понимание детьми интерпретации связано с их пониманием субъективности знания,

собственные убеждения родителей играют важную роль в том, как разговор матери и ребенка способствует развитию у детей IToM.

Для того, чтобы понимать и толковать поступки другого человека, необходимо опираться на знания о поведении этого человека, его образ мыслей и убеждения. Это называют формами «социального доказательства», которые помогают людям выносить суждения о причинах поступков других людей. Формирование IToM в онтогенезе предполагает наличие возможности у ребенка в разговоре с матерью учиться правильно выносить эти суждения о других.

Уровень развития способов познания (Epistemological development) измеряется гибкостью убеждений, тем, признает ли человек субъективность толкования разных событий или верит в их объективность. Матери с более низким уровнем Эпистемиологического развития (далее – ЭР) оказались более авторитарными в своем взаимодействии с ребенком, а те, у которых более комплексное ЭР, напротив, считают ребенка активным участником конструирования собственных знаний о других людях, также такие матери чаще используют слова, обозначающие ментальные состояния. Выделяют пять стадий развития способов познания: от слабо рефлексующих и избегающих узнавать что-то «Подавленных» до «Сформированных», которые могут свободно делиться своими идеями и принимать идеи других, а также активно участвуют в процессе обучения.

В эксперименте приняло участие 42 пары мать-ребенок (дети в возрасте 6-8 лет), матери проходили структурированное интервью, с помощью которого оценивался их уровень развития способов познания. Детям предлагали ответить, кто из героев прав в ситуации, герои которой придерживаются каждый своего мнения по поводу одного события, причем оба мнения одинаково верны. Также детям и их матерям давалось задание вместе придумать рассказ по книжке с картинками. Результаты исследования показали, что матери высоким уровнем развития познания чаще помогают

своим детям самостоятельно интерпретировать те или иные события и факты, а их дети обладают более высоким уровнем IToM.

Оказалось также, что сам по себе родительский стиль взаимодействия с ребенком не оказывает влияния на уровень IToM. Уровень IToM зависит от возраста ребенка, уровня дохода в семье и качества взаимодействия ребенка и матери (interpretive talk). Исследователи провели дополнительный анализ и выяснили, что от возраста ребенка и социального статуса семьи зависит качество взаимодействия матери и ребенка. Таким образом, данное исследование показало, что развитие ментализации у ребенка связано со способностью матери к децентрации и тем, какую задачу она ставит перед собой, когда разговаривает с ребенком: убедить его в своей точке зрения или побудить его к выражению собственных идей.

Это исследование указывает на важность изучения субъект-субъектного взаимодействия в контексте развития социального познания и способности к эмпатии.

#### **2.1.4 Личностные и интерперсональные факторы развития способности к эмпатии в онтогенезе**

Авторы критического обзора исследований связи эмпатии и агрессии делают вывод, что самая стабильная отрицательная связь эмпатии и агрессии фиксируется в подростковом возрасте, в то время как результаты исследования остальных возрастных групп неоднозначны [280].

S. Taubner с коллегами провели исследование, в котором было показано, что недостаточность способности к ментализации связана с различными психопатическими чертами и более выраженной агрессией. Наоборот, развитая эмпатия, выражающаяся в эмоциональной чувствительности к ментальному состоянию других, является фактором-буфером, снижающим межличностную агрессию и выраженность психопатических черт у подростков. Авторы делают вывод, что ментализация служит защитным фактором, который предотвращает

агрессивное поведение даже при выраженных психопатических чертах, поэтому развитие ментализации является чрезвычайно важной целью психотерапии при работе с клиентами, у которых она недостаточно развита [364]. В. Dinić с коллегами исследуют связь эмпатии и насилия у подростков, а также то, как пол влияет на эту связь. Результаты исследования показали, что ментализация выступает в качестве фактора-протектора склонности к физическому и реляционному насилию, причем и у мальчиков, и у девочек [198]. J. Sutton, исследуя буллинг, делает вывод, что дефицит социального познания – это неотъемлемый элемент буллинга [361].

В одном из последних исследований связи агрессии и эмпатии (177 подростков из Швейцарии) было обнаружено, что когнитивная и аффективная эмпатия отрицательно связана с проактивной агрессией и не связана с реактивной агрессией. [214] Сравнивались три кластера подростков: с повышенной реактивной и проактивной агрессией, только повышенной реактивной агрессией и с низким уровнем агрессии. У подростков из первого кластера оказался ниже уровень когнитивной и эмоциональной эмпатии, чем других кластерах, причем уровень эмпатии в первом кластере не отличался существенно у мальчиков и девочек [214].

В исследовании отечественных специалистов по работе с «трудными» подростками было показано, что достаточно развитая ментализация помогает подросткам научиться эффективной коммуникации с другими людьми, расширить свой репертуар социального поведения, преодолев, таким образом, свой негативный опыт отношений с другими людьми, [36]. Можно с уверенностью сказать, что и отечественные, и зарубежные авторы в своих исследованиях подчеркивают значительную роль ментализации и способов ее развития в рамках психотерапии, для успешной работы по преодолению симптомов эмоциональной дезадаптации и проблем в поведении у детей и подростков.



Также, по данным некоторых авторов, развитая способность к эмпатии связана с успешным разрешением конфликтов и просоциальным поведением [192, 339].

Достаточно большое количество исследований было посвящено связи эмпатии и социального поведения у детей, причем эмпатию измеряли и пытались показать, что она является фактором просоциального поведения во взрослом возрасте [209, 322, 379]. Было показано, что застенчивые и избегающие дети, а также дети, демонстрирующие агрессивное поведение в ситуации общения с другими, испытывают сильный эмпатический дистресс [207]. Те же авторы связывают ассертивность поведения ребенка с более выраженной эмпатической заботой. Было показано, что просоциальные дети более альтруистичны и обладают высоким уровнем эмпатии [302] и более развитой способностью к децентрации [212].

Низкий уровень эмпатии у детей связывают с более агрессивным поведением [177, 243, 360]. Исследования детей дошкольного возраста подтвердили это [243]. Многие авторы связывают экстернальное поведение с дефицитом социального познания: деструктивным атрибутивным стилем и ошибками в расшифровке и интерпретации социальных данных (в рамках теории SIP) [183, 200, 201, 257].

Связь эмпатии и застенчивости изучена слабо, однако некоторые исследователи показали, что низкий уровень застенчивости связан с высоким уровнем эмпатии [302]. Есть данные о том, что застенчивые дошкольники меньше помогают старшим [352], было также показано, что существует прямая связь между способностью к социализации в 14 месячном возрасте и более выраженными проявлениями эмпатии и в 20 месячном возрасте [322]. Похожие выводы сделали и авторы, показавшие, что ведущие себя застенчиво и избегающе малыши с большим трудом демонстрируют эмпатическое поведение по отношению к незнакомцам [399]. Связь эмпатии и застенчивости опосредует социально-когнитивное функционирование. Было показано, что застенчивые и избегающие дети используют более

ограниченное количество навыков социального аргументирования и рассуждения по сравнению с их не застенчивыми сверстниками [327].

Также было показано, что сравнению со сверстниками, тревожно-избегающие дети демонстрируют паттерн самообвинительных и саморазрушающих атрибуций социальных ситуаций, в самооценке сообщают о том, что для них стратегии ассертивного поведения являются неэффективными, а сами они отдают предпочтение неассертивным избегающим стратегиям совладания с гипотетическими конфликтными ситуациями [393].

J. Asendorpf охарактеризовал застенчивых детей как втянутых в конфликт притяжения-избегания: они мотивированы играть с другими детьми, но они слишком переполнены тревогой для того, чтобы инициировать или поддержать социальное взаимодействие со сверстниками [137]. В соответствии с этой характеристикой, застенчивость тесно связана с интернальными проблемами, такими как тревожность и низкая самооценка. Показано, что застенчивость связана с неспособностью справиться или регулировать негативные эмоции [207]. Такое утверждение созвучно с предположением о том, что тревожно-избегающие дети обладают меньшими социальными навыками из-за исполнительского дефицита, а не компетентностного дефицита.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно утверждать, что застенчивые дети скорее испытывают трудности в выражении эмпатии, чем совсем не испытывают ее по отношению к сверстникам. Дети, переполненные своими эмоциями, с низким уровнем саморегуляции, по-видимому, в большей степени испытывают эмпатический дистресс, а не эмпатическую заботу. Застенчивость связана с недостатком эмпатического отклика потому, что застенчивые дети переполнены чувствами тревоги и неспособны отзываться или выражать эмпатии по отношению к другим детям.

Использование более эффективных стратегий может способствовать позитивным социальным отношениям и помогать разрешать межличностные конфликты. Исследование способности формулировать аргументы у школьников показало, что развитие ТоМ оказывает существенное влияние на формирование подхода к убеждению (persuasive approach) у детей [261]. Эмпатия оказывает меньшее влияние на этот параметр и только в совокупности с ТоМ.

Отечественное исследование связи эмпатии и алекситимии [58] показало, что у испытуемых с высокими показателями алекситимии снижена способность к эмоциональной эмпатии, а также они хуже распознают эмоции по мимике, особенно негативные. Также отмечается специфическое соотношение компонентов эмпатии: при очень высоких показателях эмпатического дистресса получены низкие показатели эмпатической заботы и децентрации. Авторы исследования делают вывод о том, что люди с высокими показателями алекситимии легко заражаются чужими негативными переживаниями, однако не способны тонко чувствовать и понимать мысли и чувства других людей, а также оказывать им эмоциональную поддержку и сопереживать им. Когнитивная эмпатия в виде коммуникативной направленности на другого оказалась не связана с алекситимией [58].

Еще одно исследование коллектива отечественных авторов посвящено исследованию связи алекситимии и способности к оказанию поддержки другим людям [120]. Исследовался не только уровень воспринимаемой социальной поддержки, но также и различные виды оказываемой другим людям поддержки: эмоциональная, инструментальная, формальная и рефлексивная. Исследование показало, что люди с высоким уровнем алекситимии субъективно воспринимают себя как получающих меньше поддержки и сами в меньшей степени способны оказывать поддержку. Несмотря на это, люди с высоким уровнем алекситимии обладают высокой готовностью к оказанию инструментальной поддержки, то есть, могут в

трудной ситуации помочь другому человеку советом, деньгами или делом [120].

Ряд отечественных исследований показал, что способность к эмпатии растет в результате общения, в процессе которого запускаются механизм межличностного познания и понимания. Был показан рост эмпатических способностей при выполнении задач на понимание чувств персонажа литературного произведения, партнера по игре и заданий, предполагавших помощь другому человеку [17, 23, 102].

Сравнительное исследование 258 подростков, страдавших в детстве задержками речевого развития (specific language impairment) и не страдавших показало наличие связи между социальным познанием, социальным поведением и качеством языка [159]. Регрессионный анализ показал, что социальное функционирование подростков обеих групп в наибольшей степени связано с выразительным языком, социальными навыками и социально-когнитивными способностями. Социальное познание играло большую роль для людей, страдавших в детстве задержками речевого развития (specific language impairment). Эти результаты показывают, что нарушения в развитии речи играет сложную роль в социальном развитии подростков [159].

## **2.2 Специфика социальной ситуации развития и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

В нашем исследовании мы опираемся на наиболее часто используемую в российских исследованиях периодизацию Д.Б. Эльконина [124], который относил к старшему подростковому возрасту период 15-17 лет. Этот возраст соответствует обучению в 9-11 классах школы, когда учащиеся принимают решение о продолжении дальнейшего обучения в школе с целью подготовки к поступлению в высшее учебное заведение или об освоении программы среднего профессионального образования (обучение в колледже после 9 класса школы).

Границы юности определяются разными авторами по-разному. Это связано с тем, что возраст является конкретно-исторической категорией, а в последние несколько десятилетий многие исследователи отмечают удлинение процесса взросления, [105] что связано с усложнением процесса подготовки к взрослой жизни [51] и обретения индивидуальности [105]. Юность – еще одна ступень, отделяющая детство от взрослости. Юность называют вторым переходным периодом в развитии личности [103]. В отличие от подросткового возраста, который также называют переходным, в юношеском возрасте человек больше ориентирован в своих интересах и деятельности на молодость и зрелость [51]. С периодом юности связано продолжение обучения, нацеленное на освоение профессии, что определяет психологическое содержание этого возраста – окончательное, действенное самоопределение и включение во взрослые общественные отношения. Юношеский возраст похож на старший подростковый социальной ситуацией развития – ситуацией выбора жизненного пути, однако он связан не только с построением планов, но и с началом их реализации, причем появление юношеского возраста дает человеку право на ошибку, так как выборы, сделанные в этом возрасте часто бывают не окончательными, а своего рода пробами [51].

В нашем исследовании мы опираемся на периодизацию, предложенную И.Ю. Кулагиной, в которой возраст от 17 до 20—23 лет относится к юношескому [51]. Мы рассматриваем в нашем исследовании тех людей юношеского возраста, которые сделали выбор в пользу получения профессионального образования в высшей школе.

Проблема взросления отражена в целом ряде научных работ [81, 105]. М. Мид отмечает, что с каждым новым поколением опыт родителей и старших имеет для подростков и молодых людей все меньшую ценность, становится бесполезным и отвергается [57]. Н. Постман в своей статье «Исчезновение детства» (The Disappearance of Childhood) прослеживает возникновение культурных представлений о детстве, об особых правах и

статусе ребенка, а затем – стирание границ взрослого возраста [312], которые он объясняет развитием мультимедийной культуры и увеличившейся частотой разводов в семьях. Расширяются границы подросткового возраста, если раньше считалось, что взросление наступает в 18 лет, то теперь оно может наступить только в 30 лет [105]. Дж. Арнетт предлагает термин «становление взросления», объясняя смещение границ взросления в современной культуре тем, что подросткам и молодежи нужно все больше времени для того, чтобы обрести себя [136].

Маркеры взросления также различаются в разные исторические периоды [105]. Приводятся результаты американских исследований, в которых сопоставляется молодежь 20 и 21 века: раньше вступление в брак и рождение детей означало фактическое взросление, однако сейчас возросло количество людей, которые откладывают создание семьи на более продолжительный срок, вплоть до возраста 28-30 лет [228]. Также затягивается поиск профессионального пути, меняется отношение к родительской опеке и материальной поддержке в сторону замедления процесса сепарации и становления материальной независимости [136]. Описана еще одна новая зарубежная тенденция – возвращение молодых людей в родительский дом после недолгого опыта отдельного проживания [311], при этом автор исследования отмечает, что около трети опрошенных им молодых людей и их родителей удовлетворены сложившимся положением. Похожие тенденции отмечаются и в других европейских странах: Италии, Германии, Великобритании, а также в Японии [105]. У российских подростков отмечается снижение способности к рефлексии [105].

В недавно опубликованном фундаментальном обзоре приводятся результаты сравнительных зарубежных исследований выраженности черт личности в подростковом и юношеском возрастах [3]. Некоторые исследователи опираются на пятифакторную модель в изучении личностных изменений в подростковом возрасте, демонстрируя ее удобство и информативность [131, 173, 265, 291, 315]. Многие исследователи отмечают

непрерывное изменение индивидуальных личностных черт в процессе развития ребенка [173, 180], причем подростковый возраст отличается от других этапов определенными особенностями [173, 180, 289, 321].

На протяжении подросткового возраста активно развивается уступчивость, сознательность и открытость опыту, нейротизм снижается, возрастают черты социального доминирования, показатели социальной энергичности возрастают, а затем снижаются на протяжении подросткового возраста [173, 180, 289, 321]. Совокупность этих тенденций в изменении личностных особенностей подростков получила название «принцип зрелости» [173], принято считать, что именно такое сочетание черт способствует наиболее эффективной адаптации к ролям взрослого, связанного с семьей, работой и общественной жизнью и на формирование этих черт влияют различные факторы, как биологические, так и социально-психологические [173, 180, 289, 321].

Подростковый возраст сочетает в себе большое количество изменений, как физических и нейрокогнитивных, [172, 354, 355] так и в психологической и социальной сферах [83, 185, 343, 355]. Наиболее существенными изменениями подросткового возраста считаются возрастание интеллектуальных возможностей и компетентности, формирование идентичности и самоопределение. Социальное развитие включает в себя перестройку взаимоотношений с родителями и сверстниками и возрастание влияния общества [25, 83, 185, 343, 355]. Исследователи нейробиологических особенностей развития в подростковом возрасте отмечают дисбаланс центральной нервной системы в этом возрасте, особое внимание уделяется формированию структур головного мозга, которые отвечают за овладение навыками саморегуляции, являющимися основой для адаптации [185, 343, 347, 350, 354].

Изменения, происходящие в чертах личности подростков, отражают суть феноменологии поведения индивидов в подростковом возрасте, например, эмоциональную неустойчивость, склонность к риску [265, 291,

349], однако результаты исследований развития большинства черт неоднозначны [131, 160, 195, 291, 315, 340]. Наиболее часто встречающимися и однозначными представляются данные, свидетельствующие о росте открытости опыту [131, 160, 181, 265, 291, 315, 340, 342, 349], черты открытости опыту становятся более выраженными в период 10-18 лет [321].

Открытость опыту включает в себя, во-первых, черты, относящиеся к когнитивным способностям, такие, как тяга к знаниям и сообразительность, и, во-вторых, черты, связанные с открытостью новым впечатлениям и идеям, такие, как фантазия и креативность [173, 180]. Некоторые исследователи связывают рост когнитивных способностей подростков [355, 356] эстетических и эмпатических способностей, в том числе, способность к децентрации [189, 340, 342, 349] с усилением черт открытости новому. Формирование идентичности, которое является центральной задачей развития в подростковом возрасте [25, 83, 173, 356] и включает в себя развитие целостной я-концепции, также связано с усилением черт открытости опыту [291, 308].

Было показано, что развитие такой черты, как открытость, неравномерно: в младшем подростковом возрасте эти черты ослабевают, снижаются [195, 349], а затем, в среднем подростковом возрасте, усиливаются [315], подобные изменения наблюдаются в высоте и устойчивости самооценки подростков [83, 356], а также в динамике нейротизма [265, 301, 315, 321]. Нейротизм, включающий в себя широкий спектр различных негативных эмоциональных проявлений, таких, как депрессивность, тревожность и другие, представляет собой полярную шкалу, где низкие показатели являются проявлением эмоциональной устойчивости [173, 180].

Исследования свидетельствуют о снижении нейротизма на протяжении подросткового возраста [195, 265, 298, 315, 321, 349], существуют также данные о временном росте этой черты у девочек-подростков [291], а том числе, депрессивных и тревожных компонентов [349]. У мальчиков-



подростков депрессивный компонент нейротизма возрастает в младшем и среднем подростковом возрасте, затем снижается, а тревожный компонент снижается в течение всего подросткового возраста [349].

Такие результаты хорошо сочетаются с феноменологией поведения подростков: подверженностью негативным эмоциям, эмоциональной неустойчивостью [83, 355], наиболее ярко эти проявления выражены у младших подростков, особенно – у девочек [265, 291], к старшему подростковому возрасту эти черты несколько сглаживаются [343, 347].

В эпидемиологических исследованиях также отмечают более широкое распространение эмоциональных проблем в виде симптомов депрессии и тревоги у девушек-подростков [25, 331]. Предполагается, что это связано с такими гендерноспецифическими социально-психологическими трудностями, как негативное самовосприятие, [122], в том числе, частые социальные сравнения, которые сохраняются в более старшем возрасте [20], а также гендерные стереотипы и ожидания [83, 356].

Современные нейробиологические исследования показали дисбаланс в развитии двух систем головного мозга, который является типичным для подросткового возраста и объясняет эмоциональную неустойчивость, особенно ярко проявляющуюся в младшем подростковом возрасте [172, 185, 350, 355]. Дисбаланс заключается в сочетании слабо развитой системы, отвечающей за саморегуляцию и когнитивный контроль и активного развития системы, ответственной за оценку социальных и эмоциональных стимулов.

Некоторые исследователи считают, что подростки в большей степени, по сравнению с взрослыми, чувствительны к отрицательным стимулам и стрессогенным факторам [350], однако к юношескому возрасту эмоциональная устойчивость растет в связи с освоением новых социальных ролей и потребностью в дружеских отношениях [265, 355].

Некоторые исследования не фиксируют значимых различий в уровне нейротизма у подростков и молодежи юношеского возраста [160, 340, 342],

однако отмечают различия в выраженности различных компонентов нейротизма, например, черта «гневная враждебность» (angry hostility) и «уязвимость» (vulnerability) значимо ниже у опрошенных юношеского возраста по сравнению с испытуемыми среднего подросткового возраста [340].

Другие исследования фиксируют рост сознательности в подростковом возрасте [160, 298, 340, 342], которая описывает поведенческий и когнитивный контроль, проявляющийся в аккуратности и самодисциплине [173, 180]. Уровень сознательности повышается в юношеском возрасте, особенно заметно усиливаются такие компоненты, как самодисциплина, обязательность, компетентность и стремление к достижениям [340]. Есть данные о том, что сознательность возрастает при переходе от младшего к среднему подростковому возрасту [160], однако другие исследования противоречат этим результатам [131, 195], подчеркивается также, что развитие этой группы черт нелинейно и зависит от пола [265, 349]. Так, было показано, что параметр «сознательность» снижается при переходе от детского к подростковому возрасту, оставаясь таким до среднего подросткового возраста, а затем повышается [349], при этом у мальчиков наблюдалось снижение сознательности от младшего к среднему подростковому возрасту, а девочек уровень сознательности был стабилен [265]. Интересно, что в некоторых исследованиях [291, 315, 321] вообще не были получены данные, свидетельствующие о наличии значимых изменений показателя уровня сознательности у подростков. Авторы предполагают, что сознательность включает в себя волевой контроль над поведением, будучи связанной с процессами саморегуляции [173].

Некоторые компоненты сознательности (в том числе, самоконтроль и осмотрительность) обратно пропорционально связаны с импульсивностью [173, 248, 301], эти данные хорошо согласуются с данными о последовательном снижении импульсивности в процессе взросления [354]. Подтверждение находится и в нейробиологических исследованиях: получены

данные о том, что префронтальная кора головного мозга, отвечающая за контроль над побуждениями, достигает полной зрелости только во взрослом возрасте [172], поэтому рост сознательности частично объясняется биологическими причинами [3]. Сознательность также связана с более высокой академической успеваемостью и большей продуктивностью в профессиональной деятельности [173, 308].

Однако, есть и ряд психологических причин, объясняющих рост сознательности в процессе взросления. Эти причины могут заключаться в изменении социальной ситуации развития в подростковом возрасте, в том числе, в усложнении учебной деятельности, освоении новых социальных ролей, которое приводит к росту осознанности и субъектности [185, 265, 343, 349]. Все эти изменения могут приводить к росту сознательности [265]. Это выглядит логичным в связи с данными, свидетельствующими о том, что низкая сознательность тесно связана с нарушениями адаптации, поведенческими проблемами, таким, как антисоциальное поведение и употребление психоактивных веществ [173, 248, 301, 308, 330]. При этом важно отметить, что именно среди характеристик подростков младшего и среднего возраста склонность к нарушению запретов и различных социальных норм представляется практически центральной особенностью поведения у подростков [83, 185, 356], причем названные проблемы достигают максимума к среднему подростковому возрасту, после чего снижаются [25, 331, 356].

Расхождения в результатах исследования сознательности объясняют тем, что, несмотря на то, что поведенческие проблемы типичны для подросткового возраста, в некоторых случаях они могут сохраняться на всю жизнь, что объясняют совокупным влиянием биологической уязвимости и негативным влиянием социальной среды [25, 356], поэтому многие авторы отмечают нелинейную динамику развития сознательности [131, 349]. Отсутствие значимых различий в развитии сознательности также

объясняется неравномерностью развития этой черты характера в подростковом возрасте [349].

Просоциальное поведение тесно связано с уступчивостью [173], чертой, выраженность которой также растет на протяжении подросткового возраста [160, 265, 298, 340]. Также как сознательность, уступчивость развивается нелинейно [131, 195, 291, 315, 342, 349]. Уступчивость отражает способность и стремление индивида поддерживать гармоничные взаимоотношения с другими людьми [173, 180, 308] и является важной для подросткового возраста чертой, так как социальная ситуация развития подростка связана с высокой значимостью отношений со сверстниками и референтной группой, а также с расширением социальной сети [83, 343, 356]. Уступчивость отрицательно связана с поведенческими проблемами, являясь фактором-буфером, а также связана с сознательностью, включая в себя элементы торможения и контроля [173, 253, 269, 301, 308, 330, 342]. Низкая уступчивость у подростков связана с конфликтностью и деструктивными стратегиями поведения в конфликтных ситуациях, нейротизмом, незрелыми навыками саморегуляции [173].

Экстраверсия также растет у подростков младшего и среднего возрастов [265, 315, 321]. Результаты некоторых исследований указывают на неоднородность роста экстраверсии [131, 160, 181, 265, 291, 298, 340, 342, 349]. У подростков растет общительность [173, 321] и снижается застенчивость [265]. У подростков повышена чувствительность к новым ощущениям [347, 350, 354] и к одобрению сверстниками [185, 347, 354].

Все эти черты тесно связаны с поведенческими проблемами и рискованным поведением у подростков [173, 248, 330]. Таким образом, большинство исследований фиксирует, с одной стороны, снижение нейротизма в подростковом возрасте, с другой – рост остальных групп черт характера: открытости, сознательности, уступчивости и экстраверсии. Такое направление изменения характера на протяжении подросткового возраста

объясняется ростом психологической зрелости и повышением социальной адаптации [173, 180, 289, 321].

Исследуется вклад наследственных и средовых факторов в индивидуальные различия темперамента у подростков. Отечественные психогенетические исследования показывают совместный вклад генетических факторов в формирование индивидуальных различий поведенческих и эмоциональных проблем у подростков [21, 234]. Так, исследование 250 пар близнецов 11-17 лет показало, что замкнутость, соматические жалобы и агрессивность у подростков формируются под влиянием генетических факторов и индивидуальных факторов среды. Индивидуальные различия тревожности, депрессии и социальной дезадаптации связаны с влиянием общих и индивидуальных средовых факторов. Индивидуальные особенности внимания и гиперактивности формируются под влиянием совокупности генетических и средовых факторов (общих и индивидуальных). Также были выявлены половые различия в наследуемости свойств внимания, гиперактивности и делинквентности у подростков.

Исследовалось влияние генетических и средовых факторов на индивидуальные различия показателей экстраверсии, интроверсии и нейротизма у подростков 13-14 лет [54]. Было обследовано 108 пар монозиготных и 84 пары однополых дизиготных близнецов. Показатели экстраверсии и интроверсии формируются под влиянием преимущественно индивидуальной среды, в развитие нейротизма - вклад практически равный [54].

В обзоре отечественных авторов рассматриваются современные исследования влияния наследственных факторов на темперамент. Механизмы работы нейромедиаторных систем мозга во многом определяют развитие экстраверсии, интроверсии и нейротизма. Показано, что каждый из компонентов темперамента соотносится с конкретной нейромедиаторной

системой мозга, хотя результаты исследований пока что остаются противоречивыми [39].

Изменения личности подростка выглядят логичными в связи с решением основных задач развития в этом возрастном периоде: формирование идентичности, овладение навыками самоконтроля, установление близких взаимоотношений, удовлетворение возросшей потребности в общении и внимании со стороны сверстников, формирование навыков совладания с негативными эмоциями и трудностями повседневной жизни [265, 291, 349]. Подростковому возрасту свойственна противоречивость, она же присуща и динамике развития описанных групп черт характера. Для подросткового возраста характерны конфликты с родителями, нарушение норм и запретов, эмоциональная дезадаптация, склонность к риску и др. [83, 185, 354, 356], эти проявления объясняются как особенностями созревания структур головного мозга, так и воздействием социально-психологических факторов [173, 185, 350, 354].

Понятие социальной ситуации развития было введено создателем культурно-исторической концепции развития психики человека – Л.С. Выготским. С помощью этого понятия описывается динамика развития психики ребенка. Социальная ситуация развития определяется как отношение между окружающей ребенка социальной действительностью и им самим [16]. Л.С. Выготский придавал роли социальной ситуации огромное значение в развитии психики ребенка, подчеркивая, что социальная ситуация определяет формы и путь, по которому ребенок усваивает культурный опыт своего социума [16]. По сути, Л.С. Выготский подчеркивает важность социального окружения ребенка для его развития, ведь кроме культурных орудий, таких как язык, ребенок усваивает еще и нормы и ценности, которые транслирует ему его социальное окружение, в том числе, родители, педагоги в школе, сверстники, неформальные сообщества, в которых состоит подросток.

Ряд более поздних работ доказал тезис Л.С. Выготского о том, что социальная ситуация развития ребенка определяет как характер и направление, так и содержание развития ребенка на всех онтогенетических этапах, [7, 40, 63, 89, 108]. Социальная ситуация развития в отечественной психологии рассматривалась как особая характеристика, специфичная для разных возрастных этапов развития ребенка, так, например, Л.И. Божович подробно описала ситуации развития, характерные для детей и подростков, начиная с младенчества и заканчивая юношеством [7].

Современные исследователи сфокусировали свое внимание на описании и исследовании «особой социальной ситуации развития» [62], принято выделять социальную ситуацию развития как одаренных, так и трудновоспитуемых детей, а также детей, оставшихся без попечения родителей и некоторых других групп [2]. Подчеркивается, что особой социальной ситуацией развития называется потому, что в особых условиях все известные механизмы развития психики начинают функционировать по-новому [62]. Решающую роль в том, как компоненты социальной ситуации развития влияют на становление психики ребенка, играет субъективная реальность ребенка, то есть то, как он сам воспринимает происходящее в его жизни, как к этому относится, поэтому субъективный компонент обязательно учитывается при описании социальной ситуации развития ребенка [2]. Л.С. Выготский предложил изучать субъективную составляющую социальной ситуации развития ребенка через понятие переживание [16].

Совокупность объективных и субъективных аспектов социальной ситуации развития ребенка описана в работах Л.И. Божович [7]. Под объективным аспектом понимается совокупность внешних правил, требований и обязанностей, возлагаемых на ребенка его социальным окружением. Под субъективным аспектом подразумевается внутренняя позиция ребенка, подчеркивается наличие у него своего активного

восприятия и отношения к своему положению в общественной среде, в том числе, к предъявляемым к нему требованиям и применяемым санкциям [7].

Основным компонентом социальной ситуации развития старшего школьника Л.И. Божович называет необходимость определить свое место в жизни. Автор подчеркивает, что по сравнению с восьмиклассниками, учащиеся старших классов действительно совершают акт самоопределения, в то время как выбор профессии в более ранний период личностного развития может быть формальным, принятым с опорой на внешние обстоятельства. В связи с решением «задачи первостепенной важности», которой в старшем подростковом возрасте является профессиональное самоопределение, у старших школьников формируется своеобразная внутренняя позиция. Основная характеристика этой позиции – обращенность в будущее, а все их интересы и деятельность вращаются вокруг выбора дальнейшего жизненного пути. Так, например, меняется отношение к школе – если для подростка (учащегося 5-8 классов) самое важное в его школьной жизни – общение и отношения со сверстниками и преподавателями, то для старшеклассника более существенным уже становится то, какие возможности ему дает школа для будущего [27].

У старшего школьника также формируется мировоззрение, это становится возможным благодаря понятийному мышлению, сформированному ранее. Благодаря особой внутренней позиции старшего школьника, у него возникает сильная потребность в том, чтобы разобраться в окружающем и самом себе, найти смысл своего существования. Эти идеи отечественных психологов созвучны с идеями Э. Эриксона, который считал, что старший подростковый возраст (16-18 лет) – период формирования идентичности личности, того, что отечественные авторы называют обобщенным представлением о самом себе, понимание и переживание своего Я, своей личности и индивидуальности. Интеллектуальная деятельность старшего школьника приобретает особую аффективную окраску, которая тесно связана с самоопределением и стремлением к выработке собственного



мировоззрения. Свойственная самоопределению «раздвоенность» порождает характерный для старших подростков идеализм: с одной стороны, абстрактное мышление позволяет подростку рассуждать о вещах отстраненно, с другой, поиск своего места среди уже имеющихся теоретических, философских представлений заставляет его переноситься в «идеальную среду». В старшем подростковом возрасте активно формируется моральное мировоззрение, что приводит к четкой иерархизации мотивов.

Л. И. Божович в своей монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» пишет, что, чем больший опыт в ходе онтогенеза приобретает ребенок, чем старше он становится, тем больший вклад в его развитие вносит культурный фактор – образ жизни, которого придерживается сам ребенок и те общие тенденции, которые существуют в глобальном социокультурном окружении ребенка конкретной исторической эпохи. Поэтому для описания социальной ситуации развития придется обратиться внимание на основные признаки нашего времени, во многом ее определяющие.

Б. Д. Эльконин отмечает особую характеристику современной социальной ситуации развития: разрыв образовательной системы и системы взросления. Как подчеркивает И.В. Дубровина, особенно ярко этот разрыв выражен в период ранней юности [27], что объясняет отсутствие единства мнений психологов в вопросе о ведущей деятельности в данный период. Из-за описанного разрыва взросление проходит вне образовательной системы, а образование — вне системы взросления, И.В. Дубровина считает, что существует более одной ведущей деятельности в раннем юношеском возрасте. И.В. Дубровина выделяет два типа развития современных молодых людей: гомеостатический и творческий, который является по ее мнению собственно развитием [27].

Д.И. Фельдштейном было выделено два вида позиций ребенка по отношению к обществу: позиция «я и общество» и позиция «я в обществе» [108]. Осознание себя как субъекта социальных отношений является

содержанием позиции «я и общество». Позиция «я в обществе», реализуемая в процессе освоения социальных орудий, символов, знаков, определяется осознанием ребенком своего «я» и своих возможностей [108]. Чередованием этих позиций объясняются процессы социализации и индивидуализации ребенка, соотношением и качеством этих позиций определяется социальная ситуация развития на каждом возрастном этапе [108].

Е.И. Исаев, описывая современную социальную ситуацию развития, подчеркивает колоссальное влияние на людей разнообразных угроз (террористических, экологических и т.п.), а также чрезвычайно быстрые изменения, происходящие в мировой социально-экономической ситуации [38]. Отмечается также и рост психологического неблагополучия у детей и подростков [38].

Еще один взгляд на социальную ситуацию развития – представления сторонника антропологической психологии, В.И. Слободчикова. В рамках этой психологической школы социальная ситуация развития представлена, как единство совместной деятельности и сотрудничества ребенка и взрослого, где взрослый является носителем духовных смыслов и символизации мира, которые формируют программу участия ребенка в событийности [89]. Движение ребенка к субъектности, саморазвитию и самостоятельности становится возможным благодаря сотрудничеству со взрослым [89].

В современном отечественном подходе к проблеме развития, основанном на культурно-исторической концепции Л.С.Выготского – *рефлексивно-деятельностном подходе* (РДП) большое количество работ посвящено проблеме формирования субъектности и субъектной позиции. Рефлексивно-деятельностный подход разрабатывается В.К.Зарецким с соавторами в опоре на опыт работы с детьми, имеющими трудности в обучении [36]. Рассмотрим некоторые понятия, разрабатываемые в рамках данного подхода, которые мы будем использовать при изучении связи субъектности и эмпатии.

Понятие *субъектная позиция* [36] означает сочетание активности и осознанности, т.е. интенциональность позиции – *position of agency*.

*Сотрудничество* – это равноправное взаимодействие, которое становится возможным благодаря особой партнерской позиции взрослого (вместо привычной – инструктирующей) (*partners cooperation*). Такая позиция позволяет взрослому поддерживать субъектную позицию ребенка, двигаясь при этом в зоне его ближайшего развития, что выражается в оказании помощи исключительно по запросу ребенка, а не по желанию взрослого. Именно эти черты существенно отличают сотрудничество от простой кооперации (*cooperation*).

В.А. Ильин называет выраженность субъектной позиции условием, необходимым для успешного обучения в высшей школе, и связывает способность ее занимать с готовностью к обучению, наличием определенных личностных качеств, опыта и навыков [37].

В.Р. Орестова подчеркивает связь развития субъектных качеств личности студентов и формирования позитивного социального самочувствия [69]. Авторы исследования также подчеркивает значительную роль субъектной жизненной позиции, описывая ее как сочетание таких параметров, как осмысленность жизни, субъективное благополучие и развитие позитивных личностных качеств, в т.ч. самоуважения, самокритичности, активности, а также волевых качеств [47].

Проблема субъектности активно исследуется В.И. Пановым [72, 73]. Подчеркивается важная роль субъект-субъектного отношения к учащимся, а также развитие рефлексии в успешности процесса обучения [74].

В.И. Панов и М.В. Селезнева разработали личностно-профессиональную модель развития преподавателей гуманитарных дисциплин, применив метод контент-анализа текстов публикаций преподавателей. Авторы рассмотрели особенности текста публикаций в связи с личностными и деятельностными особенностями преподавателя и

показали связь этих особенностей с эффективностью работы преподавателя [72].

У подростков 11-17 лет исследовались стадии развития теоретического мышления. Учащиеся 5-11 классов выполняли различные задачи. Было выделено три способа теоретического мышления, которые развиваются на протяжении подросткового возраста: аналитический, рефлексивный и синтезирующий [30].

В.В. Рубцов и его коллеги также показали важную роль рефлексии в процессе обучения [84, 85]. Рефлексия не только способствует успешному формированию навыков учебной деятельности, но и укрепляет учебную мотивацию. Также большое значение авторы придают совместной деятельности учащихся – решению задач.

Особое внимание проблеме субъект-субъектного взаимодействия уделял своих работах Ч.Фернихоу, исследовавший развитие социального понимания. Ч. Фернихоу считает, что «инструктивность» (т.е. отношение матери к ребенку как к субъекту) материнского диалога с ребенком оказывает влияние на развитие социального понимания у ребенка. Автор подчеркивает, что инструктивность диалога, связанная с явным доминированием позиции взрослого, не способствует развитию диалогичности мышления, т.к. это препятствует интериоризации эгоцентрической речи [216].

Понятие *рефлексии* (*reflection*) существенно шире часто встречающегося в работах зарубежных исследователей понятия метакогниции. Рефлексия предполагает способность к осознанию и пониманию различных способов действия [35]. Широкая практика помощи детям с учебными трудностями в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, а также подробный разбор и анализ отдельных случаев [31, 36, 33, 32, 34, 35, 64] позволяют сделать вывод, что формирование субъектной позиции у детей с трудностями в обучении с помощью технологий РДП, способствует качественному скачку в психическом развитии ребенка по многим направлениям, в том числе, к развитию

социальных навыков и укреплению самооценки. Рефлексия и осознание ошибочных способов действия, преодоление эмоциональных трудностей, постановка собственных целей, освоение адекватных способов действия, преодоление выученной беспомощности – все эти результаты работы были достигнуты путем поддержки и стимулирования субъектной позиции ребенка в процессе совместной деятельности со взрослым и стали возможны благодаря развитию способности к рефлексии этой деятельности. Мы предполагаем, что развитие рефлексии и субъектной позиции через сотрудничество со взрослым закономерно приводит к развитию диалогического мышления и способствует успешной компенсации недостатка этой способности, за счет того, что сотрудничество делает возможным для ребенка и взрослого занимать независимые и равноправные позиции.

Взрослый неизбежно проявляет эмпатические способности в коммуникации с ребенком относительно совместной деятельности по преодолению учебных трудностей и связанных с ними психологических состояний. В противном случае, взрослый просто не сможет оказать необходимую психологическую поддержку ребенку, который находится в ситуации хронического неуспеха. Таким образом, ребенок учится фиксировать разные позиции вначале в процессе диалога со взрослым, а со временем и самостоятельно, рассуждая вслух. Кроме того, ребенок начинает лучше понимать собственные эмоциональные состояния, появляющиеся в ответ на различные ситуации, и осознавать их как препятствия или стимулы к решению этих проблемных ситуаций. Так у ребенка формируется основа эмпатии и исоциального познания – диалогическое мышление с пониманием психологических состояний других людей и возможностью рассматривать ситуацию с разных позиций.

О.А. Карабанова, работы которой посвящены изучению формирования и функционирования динамической структуры социальной ситуации развития в детском возрасте, определила объективные и субъективные ее

составляющие [40]. Так, вводится понятие ориентирующего образа как субъективной составляющей социальной ситуации развития, который формируется у ребенка в процессе усвоения его объективной социальной позиции в виде системы социальных контекстов, включая социокультурные ожидания и требования, и является его субъективным, внутренним отражением [40].

Социальная ситуация развития современных подростков и людей юношеского возраста во многом определяется развитием интернет технологий и широким распространением онлайн общения [115]. Это отмечают и другие отечественные авторы [81] А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых описывают ремейк исследования Т.В. Драгуновой [26]. Сравнивая «буржуазных подростков» (образ Николеньки Иртеньева из трилогии Л.Н. Толстого), «рабочих подростков» (подростки конца 50-х годов 20 века), подростков времен перестройки (80-е годы 20 века) и современных подростков, авторы статьи отмечают заметное снижение способности и потребности в рефлексии, исследовании своего собственного внутреннего мира посредством личной переписки с близким другом и ведения дневников [81]. Авторы статьи объясняют это ростом популярности общения в социальных сетях, особенно – в Твиттере. Такое общение не дает чувства уединения, погруженности в себя и свои собственные размышления, его А. В. Толстых назвал «зрелищным общением» [104].

Е.О. Смирнова отмечает существенное влияние мультимедийных технологий, в особенности – телевидения в виде просмотра детских развлекательных программ и мультфильмов на психологическое развитие ребенка [81]. Замещение игры и общения с родителями просмотром мультфильмов приводит к задержкам речевого развития, нарастанию неспособности заинтересоваться каким-то делом или занятием, трудностями с умением сосредоточиться (дефицит внимания), а также воспринимать информацию на слух [75]. Также детям, которые проводят много времени за просмотром телепередач необходима внешняя стимуляция для того, чтобы

они могли проявлять активность, в школьном возрасте у таких детей ярко выражена несамостоятельность, хотя они могут быть достаточно успешны в учебной деятельности, при условии, что родители берут на себя организующую функцию [91]. Кроме того, отмечается рост агрессии и жестокости среди детей и подростков, что является следствием неусвоенности культурного опыта, а также норм поведения и таких ценностей, как милосердие [91]. Е.О. Смирнова считает, что именно в традиционных детских занятиях, таких, как сюжетно-ролевая игра, чтение и придумывание сказок, рисование и другие виды творчества, происходит усвоение этих культурных норм, причем важную роль в этом процессе играет взаимодействие с взрослым. В своей статье автор подчеркивает, что задача родителя дозировать просмотр мультфильмов, при этом вовлекая ребенка в традиционные занятия; таким образом, интернет и телевизор действительно станут средством получения информации, не будут вытеснять реальное общение. Уже в школьном возрасте у детей проявляются различные проблемы в отношениях со сверстниками: это агрессивное, застенчивое, демонстративное и обидчивое поведение [90].

Л.Ф. Обухова также отмечает изменение социальной ситуации развития современного ребенка, а впоследствии – и подростка [67]. В своей статье она приводит размышления людей разных возрастов и профессий о том, какие черты присущи современному ребенку. Несмотря на то, что многие исследователи описывают только негативное влияние компьютерных технологий на психическое развитие ребенка, показано, что развивающие компьютерные игры для детей все же могут оказывать положительное действие на развитие некоторых навыков перцептивного моделирования у детей [67].

Т.Д. Марцинковская исследовала проблему социализации подростков в современном мультикультурном пространстве [56]. Результаты исследования показали, что в социализации подростков значительную роль играет не только семья, но также и внутреннее стремление подростков к тому, чтобы

найти свое место в обществе, которое является отличительной потребностью подросткового возраста, и мегаполис – это среда, представляющая широкий круг возможностей для поиска своей группы идентичности [56]. Таким образом, данное исследование подтверждает обоснованность многофакторного подхода к изучению психического развития в целом и отдельных способностей в частности.

Описанные нами особенности социальной ситуации развития подростка позволяют предположить, что эмпатия активно развивается именно в подростковом возрасте, и это подтверждается некоторыми исследователями. С.L. Sebastian показал, что компоненты эмпатии развиваются в подростковом возрасте [336].

Исследования развития «социального мозга» показали наличие обширных структурных и функциональных преобразований в подростковом возрасте. Исследователи объясняют такие типичные для подростков особенности поведения, как чрезмерная зависимость от сверстников и повышенная чувствительность к социальной изоляции, работой недостаточно зрелых систем мозга [262].

Проводилось исследование связи просоциального поведения и эмпатии у подростков [299]. Подростки, которые дружат с более привлекательными и популярными сверстниками сообщают о повышении качества дружбы в среднем подростковом возрасте. Эту связь опосредует просоциальное поведение и выраженность эмпатии у их друзей. Более высокий уровень эмпатии друга и более низкий собственный уровень предпочтения справедливости объясняет, почему подростки были более удовлетворены в дружбе с популярными, вызывающими симпатию подростками, при этом эмпатия не опосредует связь между качеством дружбы и популярностью [299].

Исследовалось влияние качества дружбы на различные аспекты социального развития детей, в том числе их чувство собственного достоинства и социальную адаптацию. Исследования показывают, что



качество дружбы влияет на успех ребенка в социальном мире сверстников. Качество дружбы также может оказывать косвенное воздействие, посредством увеличения или уменьшения влияния друзей на отношение и поведение друг друга. Высокое качество дружбы может уменьшать тенденции ребенка имитировать поведение застенчивых друзей [153].

Разрабатываются программы занятий и тренингов с подростками, направленные на развитие навыков конструктивного общения, в которых подчеркивается важная роль эмпатии в позитивной социальной адаптации и овладении коммуникативными умениями [4, 80].

Подчеркивается ведущая роль зрелости эмоциональной сферы, в том числе, способности к эмпатии, в формировании готовности к школе [29, 270, 294].

Было показано, что у подростков с низким уровнем децентрации более выражено избегание конфликтов с родителями, что, как полагают авторы, связано с переходом к более конструктивным и равноправным формам поведения в конфликтных ситуациях [380]. Исследование показало, что начало использования подростками более конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, связано с развитием у них способности к смене позиции (децентрации) [380].

## **Выводы к главе 2**

1. Развитие эмпатии определяется половозрастными и макросоциальными факторами. Эмпатия появляется в дошкольном возрасте и продолжает активно развиваться в подростковом. Как когнитивная, так и эмоциональная эмпатия более выражена у женщин, чем у мужчин. Снижение эмпатии связано с нарциссизмом, который является чертой современной культуры, наряду с возросшей популярностью социальных сетей и онлайн-общения, которое также оказывает влияние на развитие эмпатии у детей и подростков.

2. Развитие эмпатии у детей и подростков определяется такими семейными факторами, как тип детской привязанности и стилем коммуникации (инструктивностью, частотой и качеством разговоров об эмоциональных состояниях), а также уровнем развития компонентов эмпатии у родителей.

3. Эмпатия связана с рядом личностных и интерперсональных факторов: агрессией, застенчивостью, алекситимией, уровнем речевого развития.

4. В подростковом возрасте происходят существенные изменения черт личности: отмечается рост экстраверсии, открытости, сознательности и снижение нейротизма.

5. К основным компонентам социальной ситуации развития подростка относится необходимость профессионального самоопределения, развитие рефлексии. Современные подростки активно используют различные технические средства, что приводит к замедлению развития рефлексии и формирования идентичности.

6. Большое значение в подростковом возрасте имеет формирование субъектности. Субъектность является совокупностью активности и осознанности и способствует развитию диалогического мышления.

## **ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **3.1 Задачи, гипотезы и процедура исследования**

#### **Задачи**

Были сформулированы следующие задачи эмпирического исследования:

1. На основе анализа теоретических моделей и эмпирических данных разработать программу эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей способности к эмпатии и факторов, с которыми связано ее развитие в подростковом и юношеском возрастах.

2. Исследовать особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в зависимости от социодемографических факторов (возраста, пола, специфики обучения).

3. Исследовать особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в зависимости от макросоциальных факторов коммуникации в информационном обществе в форме возрастания роли виртуальных форм общения.

4. Исследовать особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в связи с различными психологическими факторами: семейными, личностными и интерперсональными.

5. Обсудить полученные результаты и сформулировать выводы по результатам исследования.

Исследования зарубежных авторов показывают, что подростковый возраст – это время активного формирования и развития эмпатических процессов [262, 336, 383]. Ряд исследований показал, что выраженность эмпатических навыков зависит от пола [202, 260, 285], от возраста [262, 336, 383], а также от специальности, по которой проходит обучение [43]. Исследования связи роста онлайн общения и уровня эмпатии неоднозначны [132, 170, 377, 386], поэтому мы планируем дополнительно исследовать

соотношение используемых каналов коммуникации (опосредованного и непосредственного), так как было показано, что такой подход к исследованию дает больше информации [115]. Результаты ряда исследований подчеркивают важность стиля эмоциональных коммуникаций в семье [195, 329, 374, 375], а также субъект-субъектных отношений с ребенком, предполагающих обсуждение ментальных состояний и возможность метакоммуникации [309, 362, 380]. Ряд исследований показал влияние привязанности на развитие эмпатии [227, 295], а также связь социальной тревожности и эмпатии [302, 399]. Все это позволяет нам выдвинуть следующие *гипотезы*:

**Основная гипотеза исследования:** способность к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах связана со спецификой социальной ситуации развития, на которую оказывают влияние социодемографические, макросоциальные, семейные, личностные, интерперсональные факторы.

**Частные гипотезы:**

1. Уровень развития различных компонентов способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах зависит от социодемографических факторов: пола, возраста и специфики обучения.
2. Изменение характера коммуникаций между людьми в информационном обществе (макросоциальные факторы) в виде все большего использования виртуальных каналов коммуникации связано с особенностями развития эмпатических способностей в подростковом и юношеском возрастах.
3. Характер семейных эмоциональных коммуникаций связан со способностью к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах.
4. Позиция в учебной деятельности является личностным фактором развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах.
5. К интерперсональным факторам развития эмпатии в подростковом и юношеском возрастах относятся сформировавшийся тип

привязанности и характер социальной мотивации, определяющих стиль отношений с другими людьми.

### **3.2 Валидизация методик диагностики социальной тревожности как фактора эмпатии в подростковой и юношеской выборках**

Как показал анализ эмпирических исследований, застенчивость и повышенная социальная тревожность негативно отражаются на уровне социального познания. Вместе с тем, однозначных данных на этот счет не получено, хотя известно, что именно подростки являются наиболее уязвимой группой в аспекте повышенного риска возникновения повышенной социальной тревожности вплоть до социальной фобии [70]. Диагностика социальной тревожности в подростковом и юношеском возрастах затруднена в связи отсутствием в отечественной психологии надежного инструментария. В связи с этим специальной задачей эмпирического исследования стала разработка такого инструментария – валидизация широко известных методики диагностики социальной тревожности в подростковой и юношеской выборках.

В данном разделе будут представлены результаты валидизации двух методик исследования социальной тревожности на российской подростковой и юношеской выборке – Шкалы социального избегания и дистресса (Social Avoidance and Distress Scale – SADS; D. Watson, R. Friend, 1969) и Краткой шкалы страха негативной оценки (Brief Fear of Negative Evaluation Scale – BFNE; Leary, M. R., 1983).

В 1969 году Уотсоном и Френдом были разработаны и апробированы на студенческой выборке две методики, позволяющие оценить уровень социальной тревожности: шкала социального избегания и дистресса (Social Avoidance and Distress Scale, D. Watson, R. Friend, 1969) и шкала страха негативной оценки (Fear of Negative Evaluation, D. Watson, R. Friend, 1969) [387]. Шкала социального избегания и дистресса, направленная на оценку склонности избегать социальные ситуации и испытывать в них дискомфорт,

состоит из 28 утверждений с выбором ответов «верно» или «неверно». Условно опросник разделен авторами на две субшкалы (по 14 вопросов в каждой): социальное избегание и социальный дистресс. Субшкала социального избегания, например, содержит такие утверждения: «Я не стремлюсь избегать людей» (обратный пункт), «Я бы постарался избегать вхождения в большую группу людей или присоединения к ней», «Я стараюсь избегать разговоров с людьми до тех пор, пока не узнаю их хорошо». Субшкала социального дистресса включает в себя такие высказывания: «Я себя чувствую легко с другими людьми» (обратный пункт), «Ситуации общения часто кажутся мне очень мучительными», «Я обычно нервничаю в контактах с людьми до тех пор, пока не узнаю их достаточно хорошо». Максимальный балл, который можно набрать в этом опроснике – 28 (все пункты верно), минимальный – 0 (все пункты неверно).

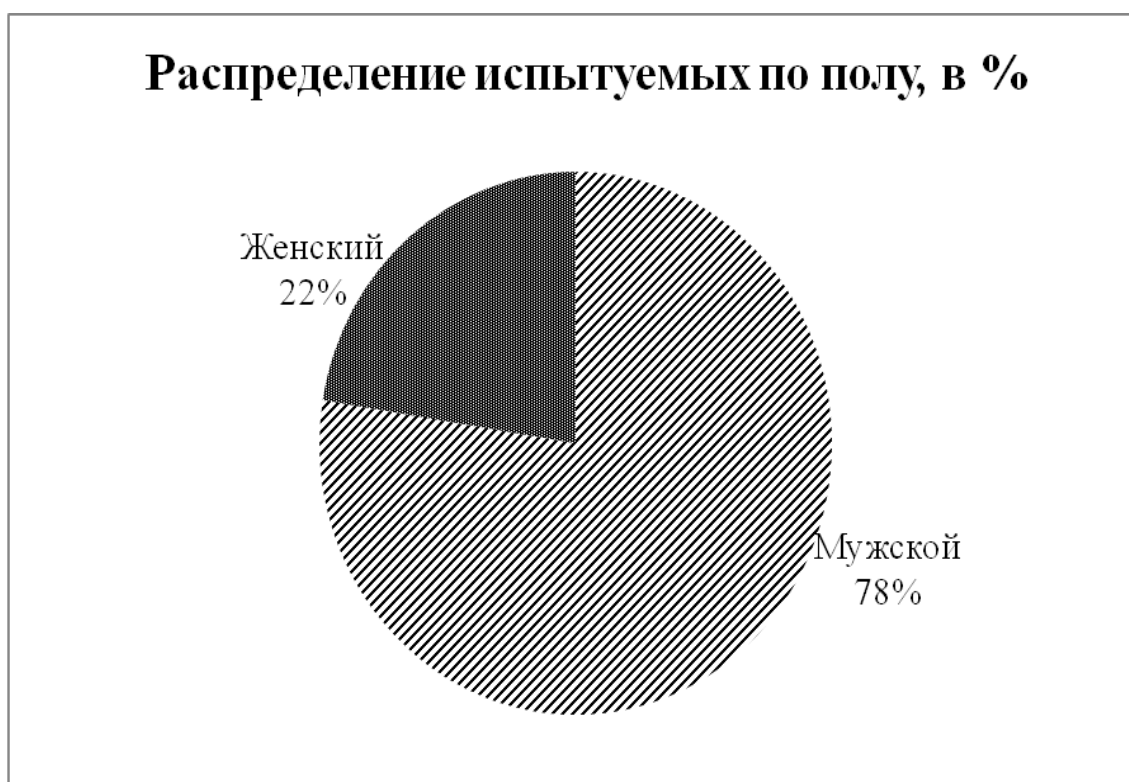
Шкала страха негативной оценки, направленная на измерение уровня тревоги в ситуациях оценивания, была разработана как опросник самооценки, где испытуемому предлагалось 30 утверждений с вариантами ответов «верно» или «неверно», касающихся переживания страха в ситуациях, в которых человек может быть оценен другими людьми.

В 1983 году М.Лири разработал краткую версию шкалы страха негативной оценки (BFNE), используя 12 из 30 пунктов изначальной версии шкалы, разработанной Д.Уотсоном и Р.Френдом в 1969 году. М.Лири оставил в краткой версии шкалы только те пункты, которые лучше других коррелировали с общим баллом (результаты получены на выборке из 85 студентов колледжа). М.Лири заменил биномиальную шкалу «истина–ложь» на 5-ти балльную шкалу Р.Ликерта. Таким образом, респонденты оценивают степень, в которой они идентифицируют себя с приведенными высказываниями (полностью подходит, подходит частично и т.д.) [275]. Шкала содержит такие утверждения: «Меня не заботит то, какое обо мне складывается впечатление, пусть даже и неблагоприятное» (обратный пункт), «Я беспокоюсь о том, что обо мне подумают, даже если знаю, что это ни на

что не повлияет», «Я часто беспокоюсь о том, что неправильно что-то сказал или сделал». Эта версия шкалы более компактна и надежна, согласно зарубежным исследованиям [323], поэтому мы выбрали для валидации на русскоязычной выборке именно ее.

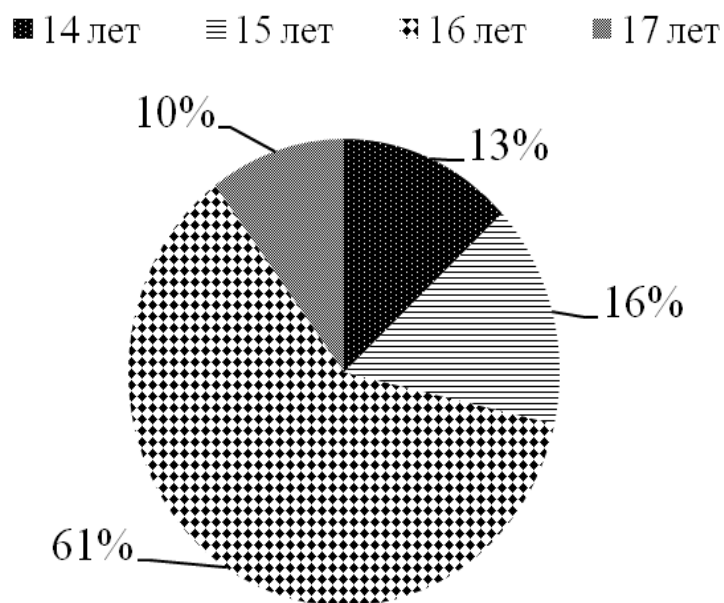
Таким образом, цель данного раздела – валидизировать методики исследования социальной тревожности на отечественной подростковой выборке.

Для валидации краткой шкалы страха негативной оценки (BFNE) было обследовано 245 учащихся московских школ и колледжей. Большую часть выборки составляют юноши (190 человек из 245) (Рис. 1).



***Рисунок 1. Распределение испытуемых по полу, в % (N=245)***

Возраст испытуемых находится в интервале 14–17 лет, средний – 15,7 (Рис. 2).

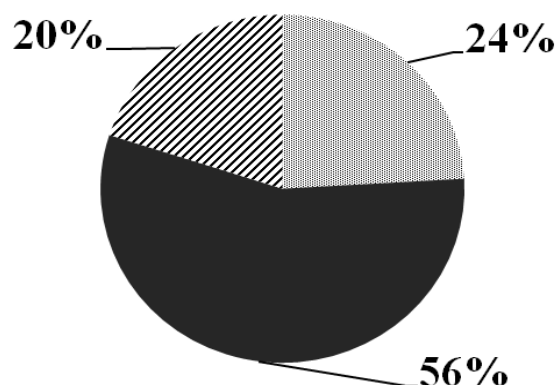


***Рисунок 2. Распределение испытуемых по возрасту, в % (N=245)***

Остановимся более подробно на описании социальных групп подростков, включенных в исследование (Рис. 3). Первая группа «Общеобразовательная школа» включает в себя подростков, обучающихся в обычной школе по стандартной образовательной программе (всего 59 человек). Вторая группа «Политехнический колледж» включает в себя юношей, обучающихся на первом курсе по профессиям «Автомеханик», «Технология машиностроения», а также девушек, обучающихся на первом курсе по профессии «Бухгалтерский учет» (всего 137 человек). Третья группа «Школа с углубленным изучением иностранного языка» включает в себя учащихся 9–10 классов московского лицея с высокими академическими требованиями (всего 49 человек).

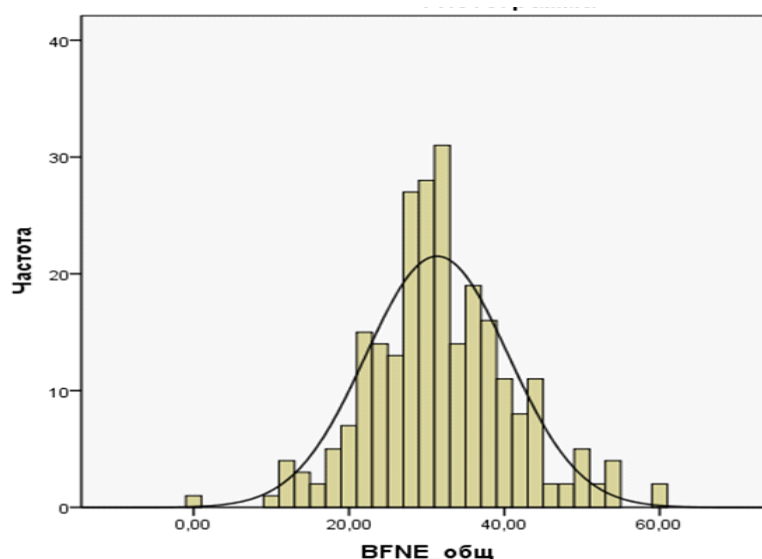


- ▨ Общеобразовательная школа
- Политехнический колледж
- ▧ Школа с углубленным изучением иностранного языка



**Рисунок 3. Распределение испытуемых по специфике обучения, в %**  
(N=245)

Как видно из гистограммы ниже (Рис. 4), общий балл шкалы страх негативной оценки распределен нормально. Проверка согласия эмпирического распределения с нормальным по критерию Колмогорова-Смирнова подтвердила нормальность распределения выборки (N=246, критерий Колмогорова-Смирнова  $p=0,83$ ).



**Рисунок 4. Распределение общего балла (Опросник «Краткая шкала страха негативной социальной оценки»)**

Уровень страха негативной социальной оценки у юношей и девушек значимо не различается (Значимость статистики U Манна-Уитни=0,132). В

случае нормального распределения психологических признаков в качестве нормы берется интервал  $M \pm SD$ . В нашем случае  $M=31,34$ ,  $SD=9,16$ , поэтому интервал нормы составляет от 19 до 41 баллов. Для определения повышенного уровня вычислялись значения  $M \pm 2SD$ . Таким образом, пониженный уровень страха оценки соответствует интервалу 14–18 баллов, а повышенный – интервалу 41–50 баллов. Значения показателя BFNE выше 51 балла должны считаться экстремально высокими, 12–13 баллов – экстремально низкими.

Показатель альфа Кронбаха для Краткой шкалы страха негативной оценки ( $\alpha=0,781$ ) свидетельствует о достаточной внутренней согласованности опросника. Удаление каждого пункта из шкалы не повышает общий показатель согласованности, что говорит о том, что все 12 пунктов хорошо согласованы.

Оценка интеркорреляционной валидности опросника осуществлялась с помощью шкал, валидизированных на российской подростковой выборке: детской депрессии М. Ковак [15] и личностной тревожности А.М. Прихожан [82]. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице ниже (Таблица 1). Получены средние значимые прямые связи общего балла BFNE и основных показателей эмоциональной дезадаптации в подростковом возрасте.

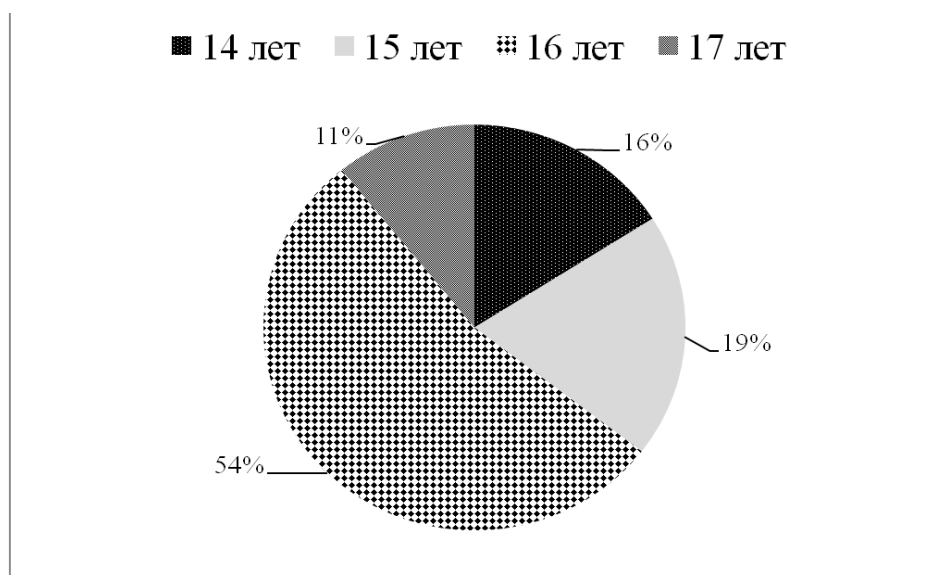
**Таблица 1**

***Связь показателей страха негативной оценки и эмоциональной дезадаптации в виде симптомов тревоги и депрессии у подростков (N=49)***

Параметры	Общий балл BFNE (Краткая шкала страха негативной оценки)
Детская депрессия (Опросник детской депрессии М. Ковак)	0,416 <sup>**</sup>
Школьная тревожность	0,598 <sup>**</sup>
Самооценочная тревожность	0,632 <sup>**</sup>
Межличностная тревожность	0,496 <sup>**</sup>
Магическая тревожность	0,502 <sup>**</sup>
Общий балл тревожность (Шкала личностной тревожности М.А. Прихожан)	0,627 <sup>**</sup>

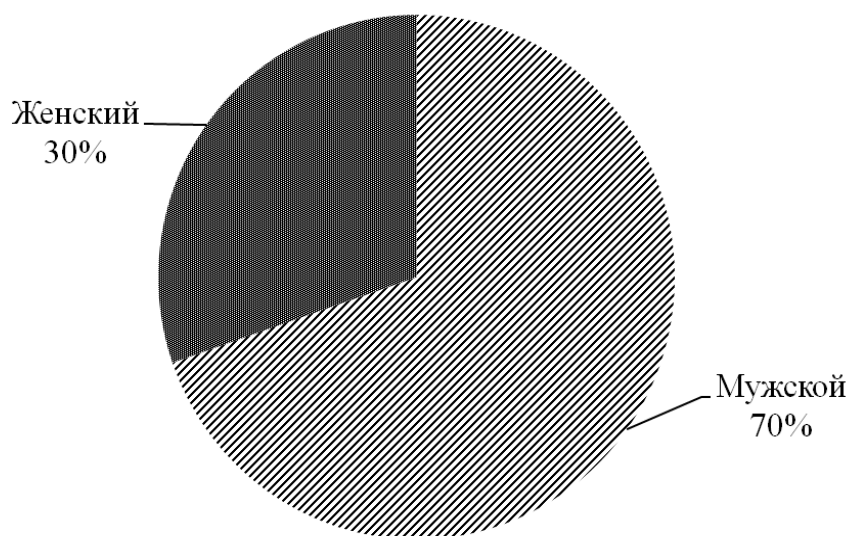
*Примечания:* \*\*  $p < 0,01$

Для валидизации шкалы социального избегания и дистресса (SADS) было обследовано 175 учащихся московских школ и колледжей. Возраст испытуемых находится в интервале 14–17 лет, средний – 15,6 лет (Рис. 5).



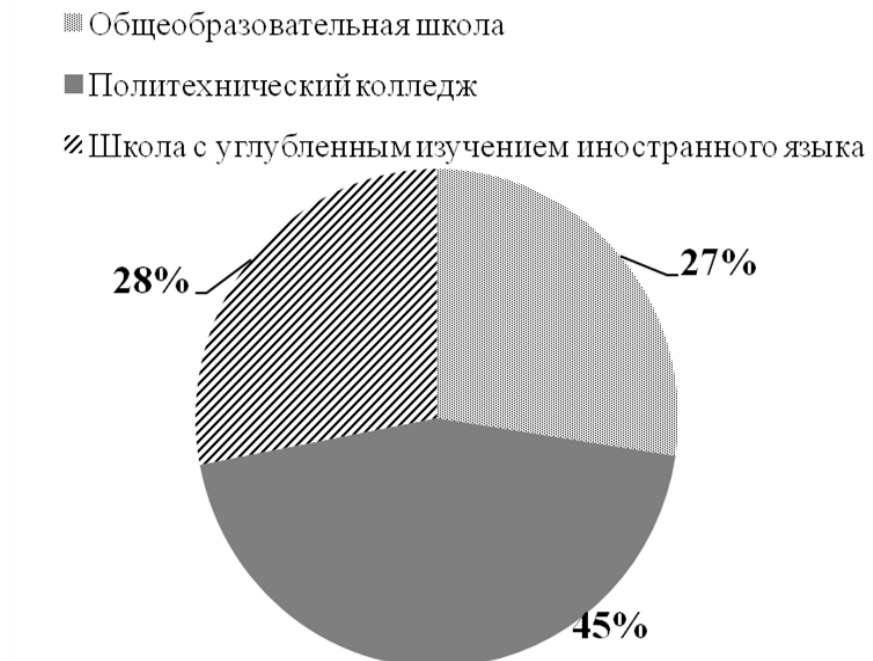
**Рисунок 5. Распределение испытуемых по возрасту, в % (N=175)**

Большую часть выборки составляют юноши (122 человека из 175) (Рис. 6).



**Рисунок 6. Распределение испытуемых по полу, в % (N=175)**

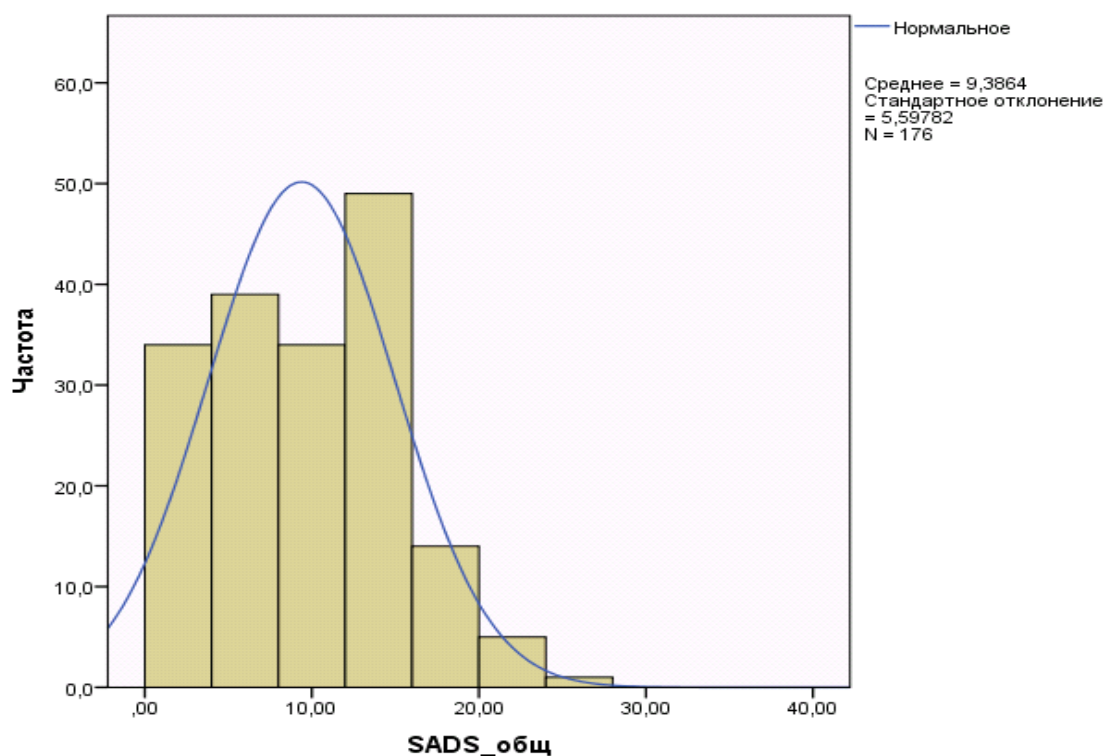
Выборка представлена социальными группами подростков, описанными выше (школа – 48 человек, колледж – 78, школа с углубленным изучением иностранного языка – 49) (Рис. 7).



**Рисунок 7. Распределение испытуемых по специфике обучения, в %  
(N=175)**

Так как в методике используется номинативная шкала (верно/неверно), факторный анализ не использовался, подсчитывался только показатель альфа Кронбаха для подтверждения конструктивной валидности. Мы рекомендуем использовать только общий балл.

Как видно из гистограммы ниже (Рис. 8), общий балл шкалы страх негативной оценки распределен нормально. Проверка согласия эмпирического распределения с нормальным по критерию Колмогорова-Смирнова подтвердила нормальность распределения выборки (N=176, критерий Колмогорова-Смирнова  $p=0,108$ ).



***Рисунок 8. Распределение общего балла (Опросник «Шкала социального избегания и дистресса»)***

Уровень страха негативной социальной оценки у юношей и девушек значимо не различается (критерий U Манна-Уитни,  $p=0,52$ ). В случае нормального распределения психологических признаков в качестве нормы берется интервал  $M \pm SD$ . В нашем случае  $M=9,39$ ,  $SD=5,60$ , поэтому интервал нормы составляет от 4 до 15 баллов.

Показатель альфа Кронбаха для Краткой шкалы страха негативной оценки ( $\alpha=0,715$ ) свидетельствует о достаточной внутренней согласованности опросника. Удаление каждого пункта из шкалы не повышает общий показатель согласованности, что говорит о том, что все 28 пунктов хорошо согласованы.

Для того чтобы показать интеркорреляционную валидность опросника, были проверены взаимосвязи суммарного показателя шкалы социального избегания и дистресса с показателями шкал детской депрессии и личностной тревожности. Получены значимые связи общего балла SADS и основных

показателей эмоциональной дезадаптации в подростковом возрасте (Таблица 2).

В обеих методиках были получены т.н. «экстремально низкие» значения. Такие значения, по нашему предположению, означают отказ от откровенного ответа или отрицание наличия негативных переживаний («Я нормальный», «У меня нет проблем»), что может быть связано с высоким уровнем алекситимии и низким уровнем рефлексии. Подобные результаты получила А. М. Прихожан, отметив, что «подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера».

**Таблица 2**

***Связь показателей социального дистресса и избегания и эмоциональной дезадаптации в виде симптомов тревоги и депрессии у подростков (N=49)***

Параметры	Общий балл SADS (Шкала социального избегания и дистресса)
Детская депрессия (Опросник детской депрессии М. Ковак)	0,375 <sup>**</sup>
Школьная тревожность	0,378 <sup>**</sup>
Самооценочная тревожность	0,338 <sup>*</sup>
Межличностная тревожность	0,416 <sup>**</sup>
Магическая тревожность	0,408 <sup>**</sup>
Общий балл тревожность (Шкала личностной тревожности М.А. Прихожан)	0,448 <sup>**</sup>

*Примечания:* \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Также были получены сильные прямые связи субшкал SADS и общего балла BFNE. Результаты корреляционного анализа Спирмена представлены в таблице ниже (Таблица 3). Полученные значения свидетельствуют о том, что существует связь между компонентами социальной тревожности.

Таблица 3

**Связь показателей социального дистресса и избегания и страха негативной социальной оценки в объединенной выборке подростков и студентов (N=177)**

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Общий балл BFNE
Социальный дистресс	1,000	,777**	,948**	,504**
Социальное избегание	,777**	1,000	,933**	,410**
Общий балл SADS	,948**	,933**	1,000	,486**
Общий балл BFNE	,504**	,410**	,486**	1,000

### 3.3 Характеристика методического комплекса и обследованных групп

Для реализации поставленных задач и проверке выдвинутых гипотез были использованы методики, объединенные в четыре блока.

*Методики исследования способности к эмпатии.*

В данном исследовании мы использовали сочетание экспериментальных и опросниковых методов. Это необходимо потому, что только использование различных подходов к изучению психических процессов может позволить получить необходимую и достоверную информацию о структуре и механизмах эмпатии [13].

**1. Опросник Индекс межличностной реактивности (Interpersonal Reactivity Index – IRI), разработанный М.Дэвисом [189], адаптированный Т.Д. Карягиной, Н.В. Кухтовой [44].** Является опросником самоотчета, включающим в себя 28 пунктов. Вопросы опросника разделены на 4 шкалы, в каждой из которых есть прямые и обратные пункты. Названия и содержание шкал соответствует четырем компонентам эмпатии, выделенным и описанным М. Дэвисом: сопереживание (описывает умение и стремление присоединяться к чувствам и мыслям персонажей книг и фильмов), децентрация (описывает способность к смене позиции),

эмпатическая забота (описывает стремление защитить и помочь другому человеку, продиктованное этической и социальной мотивацией), эмпатический дистресс (описывает собственное чувство дискомфорта, напряжения, вызванное наблюдением за несчастьями других людей). Подсчитываются общие баллы по всем четырем шкалам, которые не суммируются.

**2. Экспериментальная методика «Стратегии утешения», разработанная Ф.Е.Василюком и Е.В.Шерягиной [123],** использована нами в модификации [118].

Методика направлена на оценку способности выражать заботу в форме утешения и поддержки в трудных и неприятных ситуациях. Компонент эмпатии, который оценивается с помощью этой методики, можно обозначить как *эмпатическую активность* – готовность откликнуться и прийти на помощь человеку, которому плохо. Согласно инструкции испытуемый должен ответить репликой на жалобу ребенка, попавшего в трудную ситуацию (предлагается пять таких ситуаций). Методика использовалась в нашей оригинальной модификации, когда в качестве критериев результативности использовалась специально разработанная классификация видов социальной поддержки (включая антиподдержку, формальную, инструментальную, рефлексивную, эмоциональную и еще два комбинированных вида), каждой из которых приписывался определенный балл, при этом наиболее высокий балл получали реплики, содержащие эмоциональную поддержку, Реплики испытуемых, попадающие в категорию «антиподдержка» (способствующие ухудшению эмоционального состояния) оценивались в 0 баллов. Для каждого испытуемого подсчитывается общий балл, характеризующий его способность к сопереживанию и поддержке. Отнесение реплики к тому или иному виду поддержки осуществлялось на основе системы операционализированных критериев тремя независимыми экспертами. В таком варианте методика доказала свою интеркорреляционную валидность: оценки экспертов коррелируют между



собой ( $r = ,898$ ,  $p < 0.01$ ), общий балл коррелирует положительно как с шкалами опросника М. Дэвиса (Сопереживание,  $r = 0,203$ ,  $p < 0.05$ ; Децентрация,  $r = 0,202$ ,  $p < 0.05$ ), так и с показателем методики, широко применяемой современными исследователями для оценки способности к пониманию психических состояний другого человека – «Распознавание психического состояния по Глазам» Барона-Коэна ( $r = 0,388$ ,  $p < 0.01$ ). Отсутствие корреляции со шкалой эмпатической заботы можно объяснить тем, что отдельные утверждения этой шкалы опросника Дэвиса в русском переводе могут иметь скорее негативную коннотацию в подростковой и молодежной выборках, т.е. могут оцениваться молодежью как проявление слабости, (например: «Я описал бы себя как очень мягкосердечного человека»), а не действенной, эмпатической активности, которая является формой зрелой, активной заботы [17].

**Таблица 4**

**Примеры выполнения методики Стратегии утешения  
подростками и студентами вузов**

Виды поддержки	Примеры ответов подростков	Примеры ответов студентов вузов
Антиподдержка	«Если подрались по его вине, значит друг не очень хороший».	«Это условность».
Формальная поддержка	«нужно помириться»	«Помиритесь. Друзья часто ссорятся. От этого никуда не денешься»
Инструментальная поддержка	«Попроси у него прощения»	«Извинись перед другом, объясни, почему так получилось, что не хотел бы его потерять»
Рефлексивная поддержка	«Драться очень нехорошо, нужно решать проблемы другими путями. Нужно разобраться кто из вас не прав и сделать шаг к примирению».	«Из-за чего произошла драка? Ты хотел бы помириться с ним? Ты попросил прощения?»
Эмоциональная поддержка	«Не беспокойся, лучшие друзья не бросают!»	«Ты не потерял своего друга, вы просто поссорились и помиритесь. Друзья не могут быть врагами».

Приведем примеры высказываний подростков и лиц юношеского возраста (студентов вузов), которые были отнесены экспертами к различным

типам поддержки (Таблица 4). Для удобства все примеры будут относиться к ответам на первую реплику, которая предложена в методике: «Я подрался с Андреем и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга».

**3. Методика *Определение понятий для другого, разработанная А.Б.Холмогоровой* [114].** Была разработана для исследований особенностей мышления у больных шизофренией, направлена на изучение социальной направленности мышления. В использованной нами модификации стимульный материал представляет собой набор из семи понятий (береза, бутылка, ребенок, ножницы, яблоко, пила, лиса). В инструкции испытуемым предлагается определить или описать слова, обозначающие хорошо известные предметы, с помощью любых признаков так, чтобы любой человек возраста и образования испытуемого мог легко и однозначно догадаться о каком предмете идет речь. Испытуемые давали развернутые ответы в свободной форме на специальных бланках, затем их ответы оценивались двумя независимыми экспертами, которые имеют достаточный опыт подобной экспертной работы. Экспертам давалась инструкция оценить точность данных испытуемым определений по пятибалльной шкале: невозможно догадаться (0 баллов), с трудом можно догадаться (1 балл), догадаться можно, но очевидно есть и другие варианты (2 балла), скорее всего догадается, но есть вероятность ошибиться (3 балла), понятие определено так, что нельзя спутать его с другим (4 балла). Полученные от разных экспертов баллы по отдельным понятиям усреднялись, суммировались и использовались как общий показатель способности к смене позиции. Методика использовалась для объективной оценки уровня децентрации как компонента эмпатии.

В таблице ниже приведены примеры определения понятий подростками и студентами, точность которых была оценена экспертами по шкале от 0 до 4 баллов (Таблица 5). Для удобства все примеры будут относиться к определениям первого понятия, которое предложено в методике: «Береза».

Таблица 5

**Примеры выполнения методики «Определение понятий для другого» подростками и студентами вузов**

Оценка точности (балл)	Примеры определений подростков	Примеры определений студентов вузов
0	Дерево, растение, живое	Россия
1	Дерево	Имеет черные полосы, напоминает о Родине, высокая
2	Пятнистое дерево	дерево с белым стволом
3	Этими деревьями славится Россия, в трех ... заблудился	Дерево у которого ствол в черное пятнышко. Ветви красиво свисают
4	Белое дерево, с черными чертами, дающее сок	Дерево с достаточно тонким стволом, белого цвета с черными метками. Помимо очень красивых зубристых листочков на нем бывают "сережки". Символ России

*Методика исследования макросоциальных факторов эмпатии*

**4. Анкета каналов социальной коммуникации, разработанная А.Б.Холмогоровой** [115]. Направлена на определение предпочитаемых способов общения, частоты и продолжительности использования различных каналов коммуникации (непосредственный контакт, социальные сети, скайп, телефон, различные сайты). Анкета представлена в Приложении (см. стр. 217-218).

*Методики исследования психологических факторов развития эмпатии*

**5. Семейные эмоциональные коммуникации – СЭК, разработанная А.Б.Холмогоровой и С.В.Воликовой** [116]. Направлена на изучение дисфункциональных коммуникаций и установок в семье. Опросник состоит из 30 вопросов (есть как прямые, так и перевернутые вопросы), направлен на оценку стиля коммуникаций в родительской семье, фиксирует деструктивные способы коммуникации. В опроснике с помощью факторного анализа выделено семь шкал: Критика (оценивает выраженность родительской критики в ситуациях неуспеха или в ситуациях, когда ребенок проявляет гнев), Индуцирование тревоги (оценивает фиксацию на возможных опасностях и неудачах, частое их озвучивание и обсуждение) Элиминирование эмоций (оценивает запрет на выражение негативных

эмоций в семье), Фиксация на негативных переживаниях (оценивает склонность родителей подключаться к плохому настроению ребенка и фиксироваться на негативных эмоциях), Внешнее благополучие (оценивает выраженность родительской установки на лакирование и сокрытие проблем от окружающих), Сверхвключенность (оценивает стремление родителей во всем быть включенными в жизнь ребенка, решать его проблемы), Семейный перфекционизм (оценивает склонность родителей к предъявлению чрезмерно высоких к ребенку, основанных на стремлении к совершенству). Подсчитываются суммарные баллы по шкалам, а также общий балл.

6. *Методика Субъектная позиция, разработанная Ю.В.Зарецким и В.К.Зарецким* [36] направлена на изучение позиции по отношению к учебной деятельности. Выделяется субъектная позиция (характеризуется активностью и осознанностью), объектная позиция (характеризуется пассивностью и соблюдением внешних требований), негативная (характеризуется отрицанием ценности учебной деятельности). (нами использовалась только сокращенная опросниковая часть), состоит из 12 вопросов, предназначена для определения ведущего типа учебной мотивации – объектная (учащийся выполняет требования преподавателя, но собственной инициативы не проявляет, он «объект» в который «вкладывают» знания), субъектная (учащийся проявляет собственную активность, стремится находить собственные способы выполнения учебных заданий, получает удовольствие от учебной деятельности), негативная (отрицание ценности обучения). Испытуемым предлагалось оценить, насколько каждое из высказываний о типичных школьных реалиях соответствует их собственным взглядам. Подсчитывались баллы по трем типам позиции по отношению к учебе.

7. *Тест привязанности, разработанный С.Хезеном и Ф.Шейверером* («Hazan-Shaver forced-choice attachment paragraphs», [244]; адаптация и апробация на российской выборке А.Б. Холмогоровой [111]). Тест состоит из трех кратких описаний типов привязанности, выделенных М.

Эйнсворт: надежный, избегающий, амбивалентный, направлен на диагностику способности к установлению близких, доверительных, эмоционально теплых и безопасных отношений с другими людьми, в частности, с друзьями. Испытуемому дается инструкция выбрать одно из трех описаний, которое больше всего соответствует его отношениям с другими людьми (бланк методики см. в Приложении на стр. 218).

8. ***Краткая шкала страха негативной социальной оценки, разработанная М.Лири*** – Brief Fear of Negative Evaluation scale – BFNE [275]; валидизация на российской подростковой выборке Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова [45]. Шкала, основанная на самоотчете, в краткой версии, которая используется в данном исследовании, состоит из 12 утверждений (сформулированные прямо и обратно), направлена на оценку страха негативной социальной оценки.

9. ***Шкала социального избегания и дистресса, разработанная Д.Уотсоном и Р.Френдом*** – Social avoidance and distress scale – SADS [387]; валидизация на российской подростковой выборке - Е.Н.Клименкова, А.Б.Холмогорова, [45]. Шкала, основанная на самоотчете, состоит из 28 утверждений, условная разделена авторами на две субшкалы: социальное избегание и социальный дистресс. Социальное избегание измеряет степень, в которой испытуемый стремится избегать социальных ситуаций (Например, «Я стараюсь избегать ситуаций, в которых я вынужден быть очень общительным»), социальный дистресс измеряет чувство дискомфорта, напряжения, которое возникает у испытуемого в социальных ситуациях (Например, «Ситуации общения часто кажутся мне очень мучительными»). Утверждения сформулированы от первого лица, испытуемым предлагается выразить свое согласие (верно) или несогласие (неверно) с каждым утверждением. Подсчитываются баллы по субшкалам и общий балл.

10. ***Шкала социальной ангедонии, разработанная М.Экблатом*** – Revised social anhedonia scale – RSAS [206]; валидизация на российской выборке - О.В.Рычкова, А.Б.Холмогорова [87]. Применяется для оценки

степени снижения потребности в получении удовольствия от общения с другими людьми, от эмоционального контакта, выполнения совместной деятельности, состоит из 40 пунктов.

### ***Характеристика обследованных групп***

В Таблице 6 подробно описаны выборки, использованные нами на различных этапах исследования. Всего было обследовано 225 человек из четырех подгрупп: учащиеся школы, учащиеся колледжа, студенты психологического вуза и студенты педагогического. Исследование проводилось очно, фронтально. Из общего числа обследованных испытуемых были отобраны те, кто выполнил все предложенные им методики. На этой основной части выборки проводилось исследование факторов разлития способности к эмпатии.

***Таблица 6***

### ***Описание половозрастного состава обследованных групп***

№	Этап исследования		Количество	Возрастная группа	Пол	Обучение
1	Валидизация методик исследования социальной тревожности: BFNE		175 человек	Подростки 14-17 лет	Девушек 53 Юношей 122	учащихся московских школ (97 человек) и колледжей (78 человек)
2	Валидизация методик исследования социальной тревожности: SADS		245 человек	Подростки 14-17 лет	Девушек 55 Юношей 190	учащихся московских школ (108 человек) и колледжей (137 человек)
3	Сравнение выраженности эмпатии в разных подгруппах	Пол, возраст	97 человек	Подростки 15-17 лет 61 человек	Девушек 31 Юношей 30	учащихся московских школ (31 человек) и колледжей (30 человек)
				Студенты 18-22 года 36 человек	Девушек 31 Юношей 30	Учащиеся вузов (психологи - 33; педагоги - 2)
		Специфика обучения	Школа (33 человека)	Подростки 15-17 лет	Девушек 7 Юношей 26	Учащиеся московских школ
				Колледж (33 человека)	Подростки 15-17 лет Девушек 7 Юношей 23	Учащиеся московского колледжа
			Психологи (33 человека)	Студенты 18-21 год	Девушек 26 Юношей	Учащиеся по специальности «Клиническая

					7	психология», второй курс
			Педагоги (58 человек)	Студенты 18-22 года	Девушек 56 Юношей 2	Учащиеся по специальности «Преподаватель начальных классов», второй курс
4	Исследование макросоциальных факторов эмпатии	170 человек	79 старшие подростки 15–16 лет	Девушек 38 Юношей 62	учащиеся 9-10 классов (49 человек) общеобразовательной школы и первого курса колледжа (30 человек)	
			91 студенты вузов 18-20 лет	Девушек 90 Юношей 10	Студенты второго курса гуманитарных вузов	
5	Исследование семейных и личностных интерперсональных факторов эмпатии	160 человек	79 старшие подростки 15–16 лет	Девушек 28 Юношей 51	учащиеся 9-10 классов (49 человек) общеобразовательной школы и первого курса колледжа (30 человек)	
			81 студенты вузов 18-20 лет	Девушек 72 Юношей 9	Студенты помогающих профессий (33 человека «клиническая психология» и 46 человек «преподаватель начальных классов»), второй курс	
6	Исследование связи субъектности и эмпатической отзывчивости	154 человек	42 старшие подростки 15-17 лет	Девушек 23 Юношей 19	учащихся первого курса политехнического колледжа	
			112 студенты вузов 18-24 лет	Девушек 95 Юношей 17	Студенты помогающих профессий («психология», «клиническая психология» и «преподаватель начальных классов»), второй курс	
7	Исследование интерперсональных факторов эмпатии	169 человек	72 старшие подростки 15-17 лет	Девушек 26 Юношей 45	Учащиеся колледжа (30 человек), учащиеся школы (42 человека)	
			93 студенты ВУЗов 18-24 лет	Девушек 84 Юношей 9	Студенты помогающих профессий («психология», «клиническая психология» и «преподаватель начальных классов»), второй курс	

Всего в процессе исследования было обследовано четыре группы учащихся разного возраста и из различных учебных заведений.

1. Группа старших подростков состояла из учащихся массовой общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранных языков 9-10 классов. Все семьи можно условно назвать социально-благополучными: родители уделяют достаточное внимание воспитанию и обучению ребенка, интересуются его школьной и внешкольной жизнью, являются авторитетными и значимыми взрослыми для подростка.

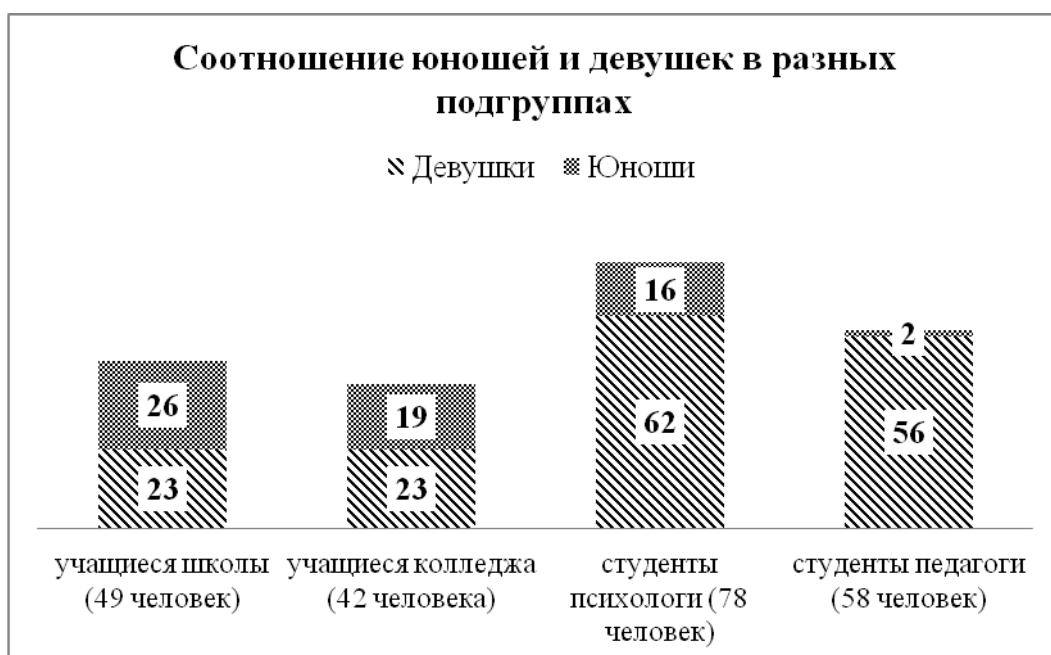
2. Учащиеся первого курса политехнического колледжа. Все испытуемые поступили в колледж на базе 9 классов, имея среднюю успеваемость по всем предметам и низкую учебную мотивацию. Девушки обучаются по профессии «Бухгалтерский учет», «Коммерция», «Гостиничный сервис» очно, на договорной основе. Юноши – по профессии «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» очно, на бюджетной основе. Многие подростки воспитываются в неполных семьях (развод родителей, смерть одного из родителей, одинокие родители), родители некоторых учащихся в силу сложившейся трудной жизненной ситуации (материальное положение семьи) не могут уделять воспитанию должное внимание.

3. Студенты второго курса ВУЗа, обучающиеся по профессии «Клиническая психология», «Психология» – 78 человек. Сведения о семье и успеваемости не собирались.

4. Студенты второго курса ВУЗа, обучающиеся по профессии «Преподаватель начальных классов». Сведения о семье и успеваемости не собирались.

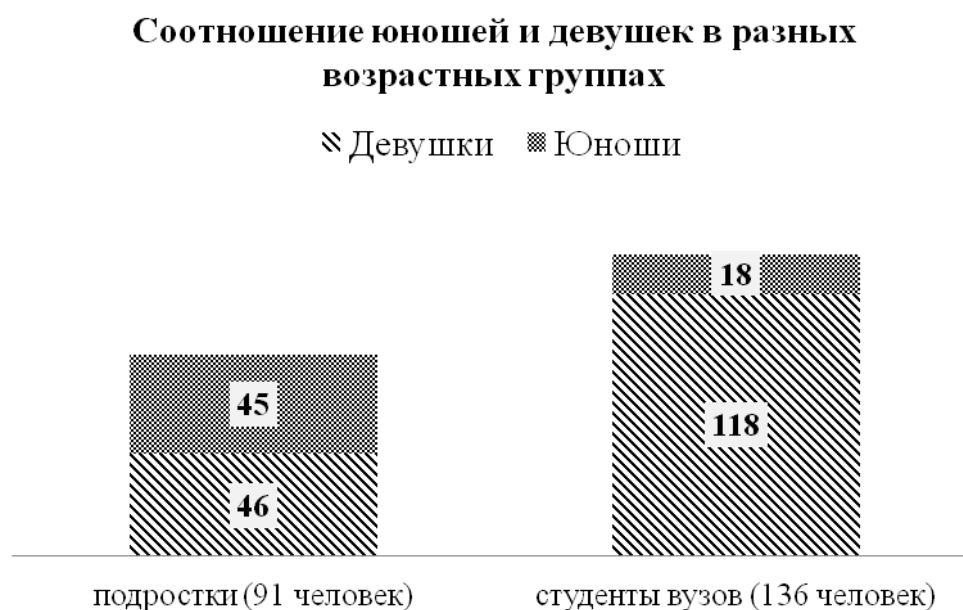
На Рисунке 9 представлено распределение испытуемых из разных подгрупп по полу.





**Рисунок 9. Соотношение юношей и девушек в разных подгруппах**

На Рисунке 10 представлено распределение испытуемых разных возрастных групп по полу.



**Рисунок 10. Соотношение юношей и девушек в разных возрастных группах**

Обследование проводилось очно, фронтально, у несовершеннолетних испытуемых были письменные разрешения от родителей на участие в психологическом исследовании.

### Выводы к главе 3

1. Краткая шкала страха негативной оценки обладает достаточной внутренней согласованностью ( $\alpha=0,781$ ), а также интеркорреляционной валидностью (получены связи шкалы страха негативной оценки с валидизированными шкалами тревожности и депрессии). Выделен интервал нормальных значений (19—40 баллов).

2. Для шкалы социального избегания и дистресса рекомендуется использовать только общий балл, так как проверить двухфакторную структуру опросника не представляется возможным. Опросник обладает достаточно высокой внутренней согласованностью ( $\alpha=0,715$ ) и интеркорреляционной валидностью (получены связи общего показателя социального избегания и дистресса с тревожностью, депрессией). Нормальные значения общего показателя социального избегания и дистресса лежат в интервале 4—15 баллов.

3. Шкалы BFNE и SADS представляют собой компактный и удобный комплекс инструментов для фиксации выраженности симптомов социальной тревожности.

4. Методический комплекс состоит из как опросниковых, так и экспериментальных методик и позволяет охватить разные компоненты и факторы эмпатии.

5. Методический комплекс и обследованная выборка соответствуют поставленным в исследовании задачам и выдвинутым для проверки гипотезам.

## **ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИОДЕМОГРАФИЧЕСКИХ, МАКРОСОЦИАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ**

### **4.1 Социодемографические факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: возраст, половая принадлежность и специфика обучения**

В данном параграфе приведены результаты сравнения показателей эмпатии в обследованных выборках в зависимости от возраста и пола. Для того чтобы результаты могли считаться достоверными, группы сравнения по возрасту были уравнены по половому составу, так как из литературы следует, что показатели эмпатии выше у лиц женского пола, а группы сравнения по полу были уравнены по возрасту, чтобы устранить влияние этого фактора.

Кроме того, для обеспечения достоверности результатов мы использовали не только опросниковый метод измерения эмпатии (опросник «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса), но и экспериментальную методику исследования эмпатической заботы (методика Стратегии утешения Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной).

Из Таблицы 7 видно, что выраженность трех компонентов эмпатии различается в разных возрастных группах: показатели по шкалам Сопереживание, Эмпатическая забота и Децентрация, а также способность оказывать поддержку выше у испытуемых юношеского возраста. Уровень эмпатического дистресса в подгруппе юношеского возраста также несколько выше, чем в подростковой подгруппе, однако статистической значимости эта разница не достигает.

Таблица 7

**Показатели способности к эмпатии у старших подростков и молодежи в зависимости от возраста (опросник Индекс межличностной реактивности, методика Стратегии утешения)**

Группы Параметры	Старший подростковый возраст (N=61)	Юношеский возраст (N=36)
	М (SD)	М (SD)
Сопереживание	<b>16,16*</b> (5,15)	<b>18,74*</b> (5,75)
Эмпатический дистресс	11,59 (3,79)	12,72 (5,16)
Эмпатическая забота	<b>14,35***</b> (4,09)	<b>17,57***</b> (4,29)
Децентрация	<b>12,90***</b> (3,11)	<b>16,46***</b> (5,01)
Стратегии утешения	<b>7,36***</b> (3,19)	<b>12,72***</b> (4,45)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

\* различия значимы,  $p < 0,05$

\*\* различия значимы,  $p < 0,01$

\*\*\* различия значимы,  $p < 0,001$

Важно отметить, что, если по результатам самоотчета эмпатическая забота различается в подростковом и юношеском возрасте не сильно (в среднем всего на 3 балла), то по результатам экспериментальной методики Стратегии утешения эта разница уже более заметна – почти в два раза. Это может говорить о том, что в самоотчете подростки завышают свои показатели, так как не могут пока достаточно объективно оценивать их.

В Таблице 8 приведены результаты сравнения способности к эмпатии у юношей и девушек.

Таблица 8

**Показатели способности к эмпатии у старших подростков и молодежи в зависимости от пола (опросник «Индекс межличностной реактивности», методика Стратегии утешения)**

Группы Параметры	Юноши (N=47)	Девушки (N=50)
	М (SD)	М (SD)
Сопереживание	<b>14,91*</b> (4,37)	<b>17,08*</b> (5,20)
Эмпатический дистресс	<b>10,45**</b> (4,48)	<b>13,66**</b> (4,43)
Эмпатическая забота	<b>15,60*</b> (3,78)	<b>16,84*</b> (4,07)
Децентрация	15,91 (4,07)	16,06 (4,49)
Стратегии утешения	<b>7,87**</b> (3,41)	<b>10,74**</b> (4,99)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \* различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы,  $p < 0,01$ ; \*\*\* различия значимы,  $p < 0,001$

Из Таблицы 8 видно, что выраженность некоторых компонентов эмпатии различается у юношей и у девушек: у девушек значимо выше показатели по шкалам Сопереживание, Эмпатический дистресс и Эмпатическая забота, а также способность оказывать поддержку. Только один компонент эмпатии – способность к децентрации – у юношей и у девушек по данным самооценки имеет примерно одинаковые показатели.

Также проверили, насколько в зависимости от возраста, различается способность к децентрации (когнитивной эмпатии), измеренная на основе экспериментальной методики с экспертными оценками (методика Определение понятий для другого), а не самооценочной методики (Таблица 9).

**Таблица 9**

***Показатели способности к когнитивной эмпатии у старших подростков и молодежи в зависимости от возраста (методика Определение понятий для другого)***

Группы Параметры Определение понятий	Старший подростковый возраст (N=79)	Юношеский возраст (N=89)
	М (SD) 21,54 (3,92)	М (SD) 21,70 (4,87)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

С возрастом не происходит статистически значимого повышения показателей способности к смене позиции. Такие результаты подтверждают данные об активном развитии способности к ментализации уже в подростковом возрасте, полученные N.C. Vetter и ее соавторами, а также согласуются с результатами нейровизуализационных исследований [318, 364].

В Таблице 10 представлены результаты сравнения способности к ментализации (когнитивной компонент эмпатии) по полу: девушки значимо лучше выполняют эту методику, проявляя более развитую способность к смене позиции.

**Таблица 10**

**Показатели способности к когнитивной эмпатии у старших подростков и молодежи в зависимости от пола (методика «Определение понятий для другого»)**

Группы Параметры	Юноши (N=90)	Девушки (N=134)
	М (SD)	М (SD)
Определение понятий	<b>20,81*</b> (4,30)	<b>21,91*</b> (4,21)

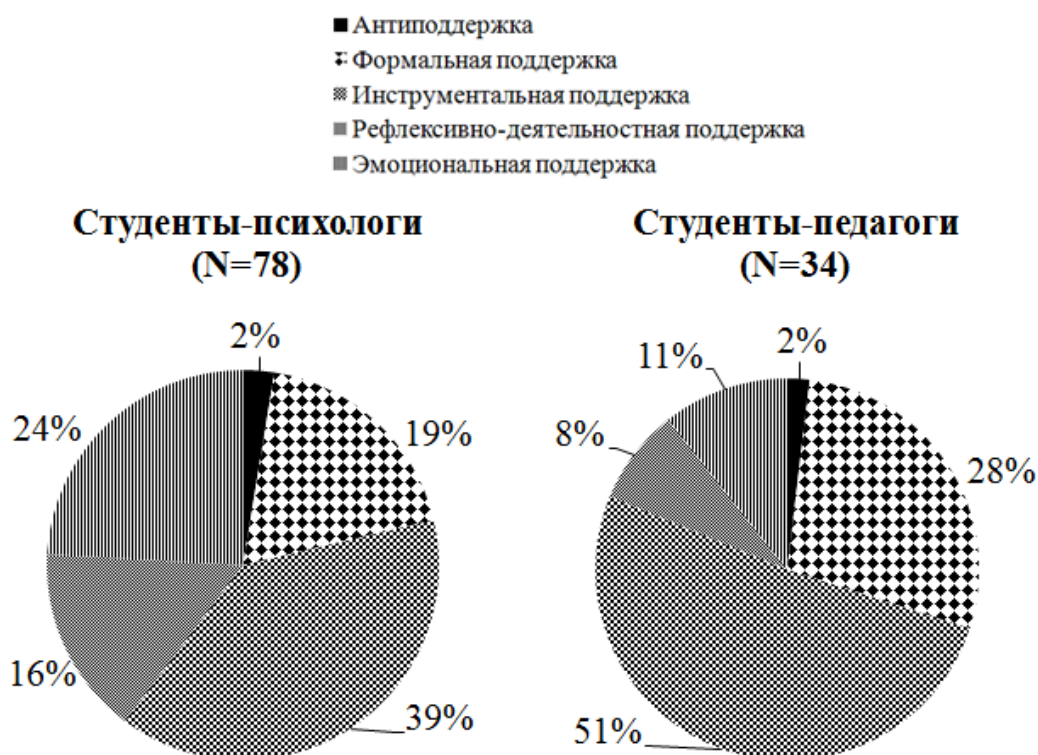
М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

\* различия значимы,  $p < 0,05$

Если сравнить эти данные с результатами сравнения юношей и девушек по шкале децентрация, то там мы не зафиксировали каких-либо преимуществ у девушек в развитии этой способности. Однако, помимо того, что в шкале эмпатии М. Дэвиса речь идет о самооценке способности к смене позиции, важное отличие выявляется при анализе содержания вопросов шкалы Децентрация – помимо так называемых «когнитивных» вопросов там есть вопросы, касающиеся способности представить и понять эмоциональное состояние другого человека, что не измеряет методика «Определение понятий для другого». Поэтому расхождение в показателях способности к децентрации в опроснике Дэвиса и методике «Определения понятий для другого» ожидаемы.

На Рисунке 11 графически представлены результаты сравнения частоты использования различных типов поддержки у студентов-психологов и студентов-педагогов. Студенты-педагоги чаще используют формальную и инструментальную поддержку, советы и готовые решения составляют половину ответов. Студенты-психологи в два раза чаще используют рефлексивную и эмоциональную поддержку, по сравнению со студентами-педагогами. Такое различие свидетельствует о том, что студенты-психологи склонны больше занимать партнерскую позицию помощника в решении проблем, а также проявлять эмпатическую заботу.

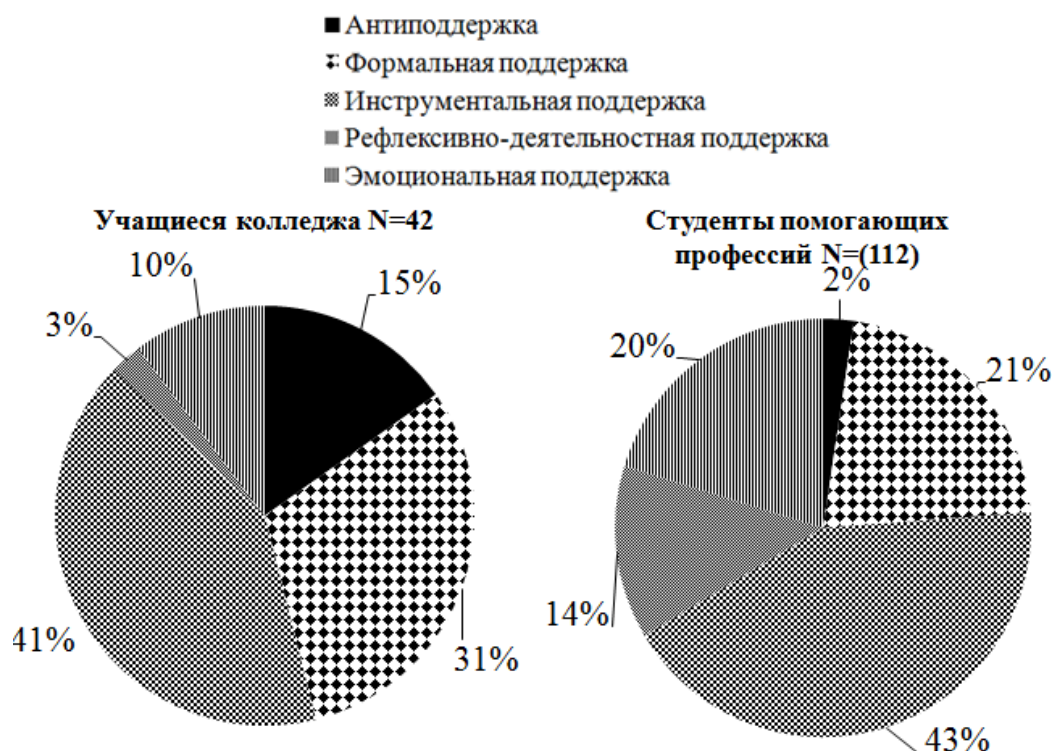
Несмотря на эти различия, в обеих группах самым часто встречающимся типом является инструментальная поддержка. Возможно, это связано с тем, что в современной западной культуре мало внимания уделяется чувствам, а реальные практические советы высоко ценятся.



**Рисунок 11. Сравнение частоты использования различных типов поддержки у студентов-педагогов и студентов-психологов (N=112), в %**

На рисунке 12 графически представлены результаты сравнения частоты использования различных типов поддержки у студентов помогающих профессий и учащихся колледжа. Учащиеся колледжа в несколько раз чаще используют антиподдержку, что говорит о более низком уровне эмпатии в целом. Подростки из колледжа также чаще используют формальную поддержку, то есть, очевидные советы и шаблонные фразы (например, «Не переживай») по сравнению со студентами помогающих профессий. Несколько реже, по сравнению со студентами, учащиеся дают практические советы, то есть, используют инструментальную поддержку. В несколько раз реже у учащихся встречается и рефлексивная поддержка, только несколько учащихся попытались помочь Другому увидеть все стороны ситуации и

самостоятельно принять решение о действии. Студенты помогающих профессий в два раза чаще используют эмоциональную поддержку, что говорит о более высоком уровне эмпатической заботы у них.



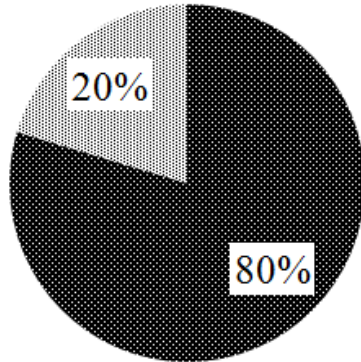
**Рисунок 12. Сравнение частоты использования различных типов поддержки у студентов помогающих профессий и учащихся колледжа (N=154), в %**

На Рисунке 13 ниже представлены результаты выполнения экспериментальной методики Стратегии утешения учащимися колледжа подросткового возраста и студентов вузов (помогающие профессии: психология, клиническая психология, преподаватель начальных классов). Мы разделили всю выборку на тех, кто не использует эмоциональную поддержку или использует ее только один раз из пяти, и тех, кто использует эмоциональную поддержку два раза из пяти и чаще. Как видно из Рисунка 13, доля использования преимущественно эмоциональной поддержки не становится больше с возрастом. Можно предположить, что этот показатель увеличивается не в зависимости от возраста, а в зависимости от типа получаемого образования.

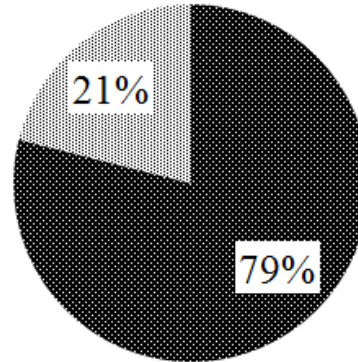


- эмоциональная поддержка использована 1 раз и менее
- ▨ эмоциональная поддержка использована 2 раза и более

Подростковый возраст  
(N=59)



Юношеский возраст  
(N=95)

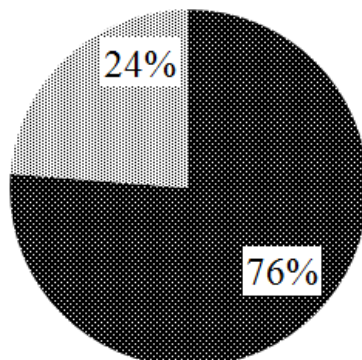


**Рисунок 13. Сравнение частоты использования эмоциональной поддержки в подростковом и юношеском возрастах (N=154), в %**

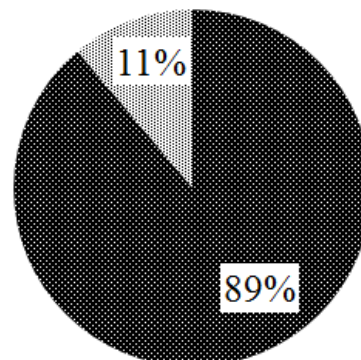
Как видно из Рисунка 14, среди девушек процент использующих эмоциональную поддержку от двух раз из пяти и чаще, более чем в два раза выше, чем среди юношей.

- эмоциональная поддержка использована 1 раз и менее
- ▨ эмоциональная поддержка использована 2 раза и более

Девушки (N=118)



Юноши (N=36)



**Рисунок 14. Сравнение частоты использования эмоциональной поддержки у юношей и девушек (N=154), в %**

Мы сравнили также показатели эмпатии по Дэвису и способности к смене позиции по методике «Определение понятий для Другого» у подростков и студентов ВУЗов, обучающихся в зависимости от специфики их образовательных учреждений. Результаты приведены в Таблице 11, и они проливают некоторый свет на разнонаправленные связи этих же показателей у подростков и молодежи, представленные в предшествующей таблице.

**Таблица 11**

**Показатели способности к эмпатии и ментализации у подростков и молодежи из разных учебных заведений (опросник Индекс межличностной реактивности, методика «Определение понятий для другого»)**

Группы Параметры	Старшие подростки из разных учебных заведений		Студенты из разных учебных заведений	
	Учащиеся колледжа (N=30)	Учащиеся школы (N=33)	Студенты-психологи (N=33)	Студенты-педагоги (N=58)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Сопереживание	14,33 (4,10)	15,70 (4,63)	20,27(5,51)	18,48 (6,38)
Эмпатический дистресс	11,20 (4,69)	11,09 (3,46)	<b>12,21*</b> (3,96)	<b>14,33*</b> (4,92)
Эмпатическая забота	15,77 (3,65)	14,24 (3,78)	17,85(4,30)	19,34 (4,02)
Децентрация	<b>15,63*</b> (3,39)	<b>12,45*</b> (2,89)	16,64(5,52)	15,90 (4,73)
Определение понятий	<b>19,12*</b> (3,85)	<b>22,73*</b> (3,10)	<b>23,09*</b> (3,91)	<b>20,88*</b> (5,22)

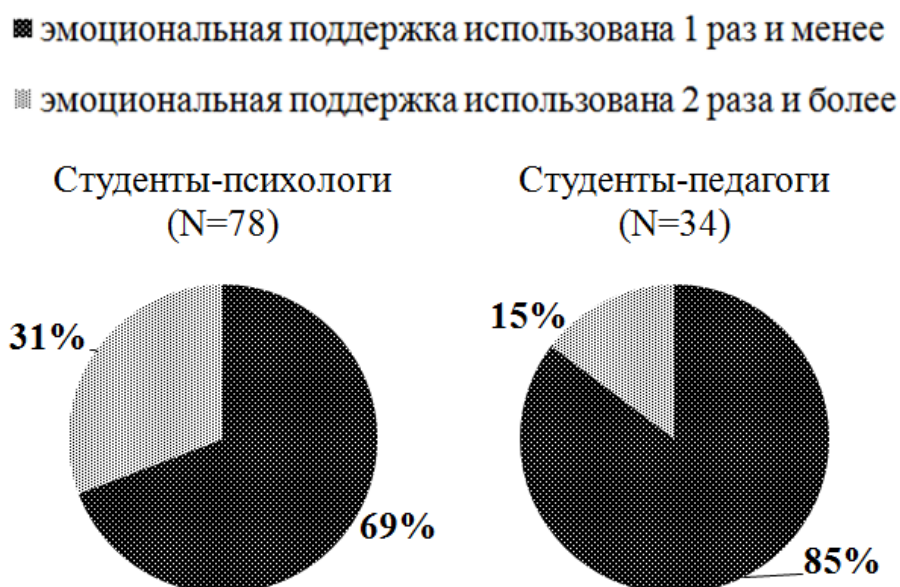
M (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

\* различия значимы,  $p < 0,05$

Из Таблицы 11 видно, что показатель децентрации и точность выполнения методики «Определение понятий для другого» значимо различаются у подростков и молодежи, обучающихся в разных учебных заведениях. У учащихся колледжа значимо выше уровень децентрации по опроснику «Индекс межличностной реактивности», то есть, они оценивают себя как более способных к восприятию, пониманию и учету точки зрения и чувств другого человека, чем школьники, но при этом низкие показатели по объективно измеренной способности к ментализации (когнитивной эмпатии). Вместе с тем, на практике школьники демонстрируют значимо более эффективную смену позиции и направленность на другого человека, хотя ниже оценивают свою способность к эмпатической децентрации.

Из этой же таблицы видно, что студенты-психологи оценивают себя как более устойчивых и спокойных в трудных ситуациях, а студенты-педагоги отмечают у себя более высокий уровень дистресса в напряженном межличностном взаимодействии. Студенты-психологи демонстрируют также более развитую способность к учету позиции другого человека при выполнении экспериментального задания, что выражается в более высоком среднем балле по методике «Определение понятий для другого». Это свидетельствует о том, что студенты-психологи в большей степени ориентированы на других людей, а также более эмоционально устойчивы в ситуациях напряженного межличностного взаимодействия, чем студенты-педагоги.

Как видно из Рисунка 15, среди студентов-психологов (студенты, обучающиеся на втором курсе по специальностям «клиническая психология», «психология») более чем в два раза выше процент испытуемых, использовавших эмоциональную поддержку два раза и чаще из пяти возможных, чем в группе студенты-педагоги (студенты, обучающиеся на втором курсе по специальности «преподаватель начальных классов»).



**Рисунок 15. Сравнение частоты использования эмоциональной поддержки у студентов-психологов и студентов-педагогов (N=112), в %**

## **Выводы по разделу 4.1**

1. В выборке испытуемых юношеского возраста (студентов) значимо выше основные показатели способности к эмпатии (сопереживание, эмпатическая забота, децентрация), чем у подростков, что говорит о возрастании способности к эмпатии в процессе онтогенеза от подросткового к юношескому возрасту. При этом данные субъективных оценок способности к эмпатии и объективных тестов в подростковом возрасте противоречивы, в то время как в юношеском возрасте они достигают большей согласованности, что свидетельствует о недостаточно сформированной способности к эмпатии в старшем подростковом возрасте, а также о том, что именно этот возраст является сензитивным периодом для развития этой способности.

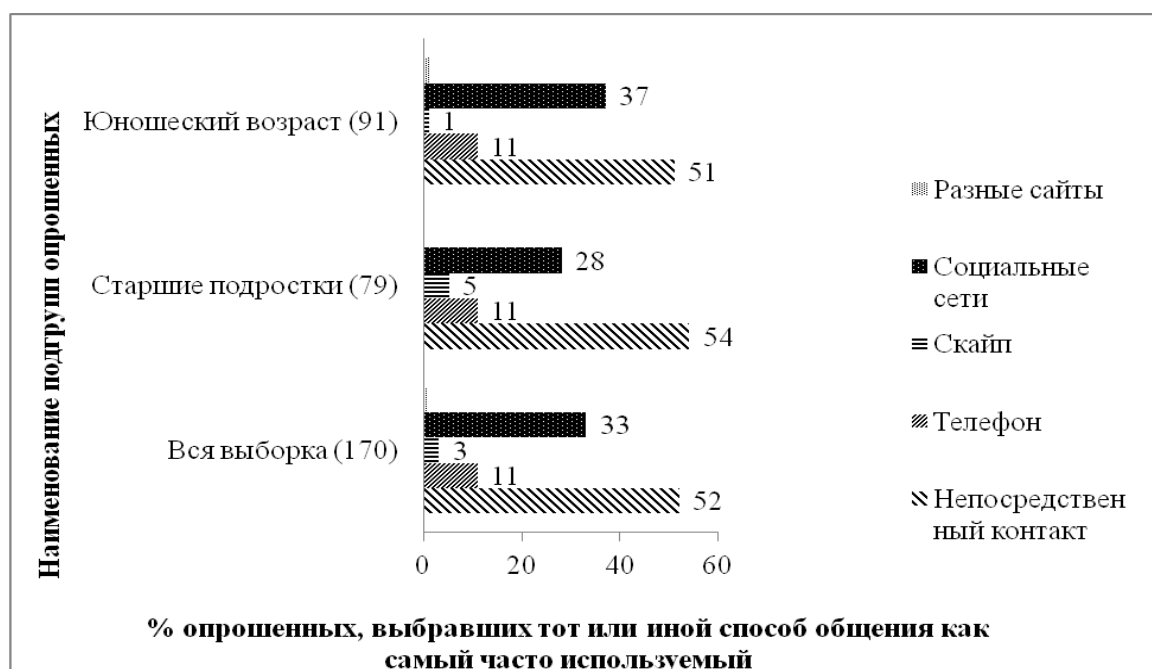
2. У студентов-психологов лучше развиты эмпатические способности, чем у студентов-педагогов: ниже уровень эмпатического дистресса, выше способность к смене позиции и к оказанию конструктивной поддержки в трудной ситуации. У школьников гуманитарных классов лучше развиты эмпатические способности, чем у учащихся политехнического колледжа. У девушек показатели эмпатии выше, чем у юношей, что согласуется с уже имеющимися данными о более высокой способности к эмпатии у лиц женского пола.

3. В связи с этими данными необходимо уделить особое внимание в процессе обучения развитию способности к эмпатии, в частности, к более конструктивным стратегиям оказания поддержки в трудных ситуациях, у студентов-педагогов – будущих учителей. Это особенно важно в связи с тем, что дети нуждаются в такой психологической поддержке, которая позволяет им развивать самостоятельность и способность к смене позиции.

## 4.2 Макросоциальные факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: соотношение виртуальной коммуникации и непосредственного контакта в условиях информационного общества

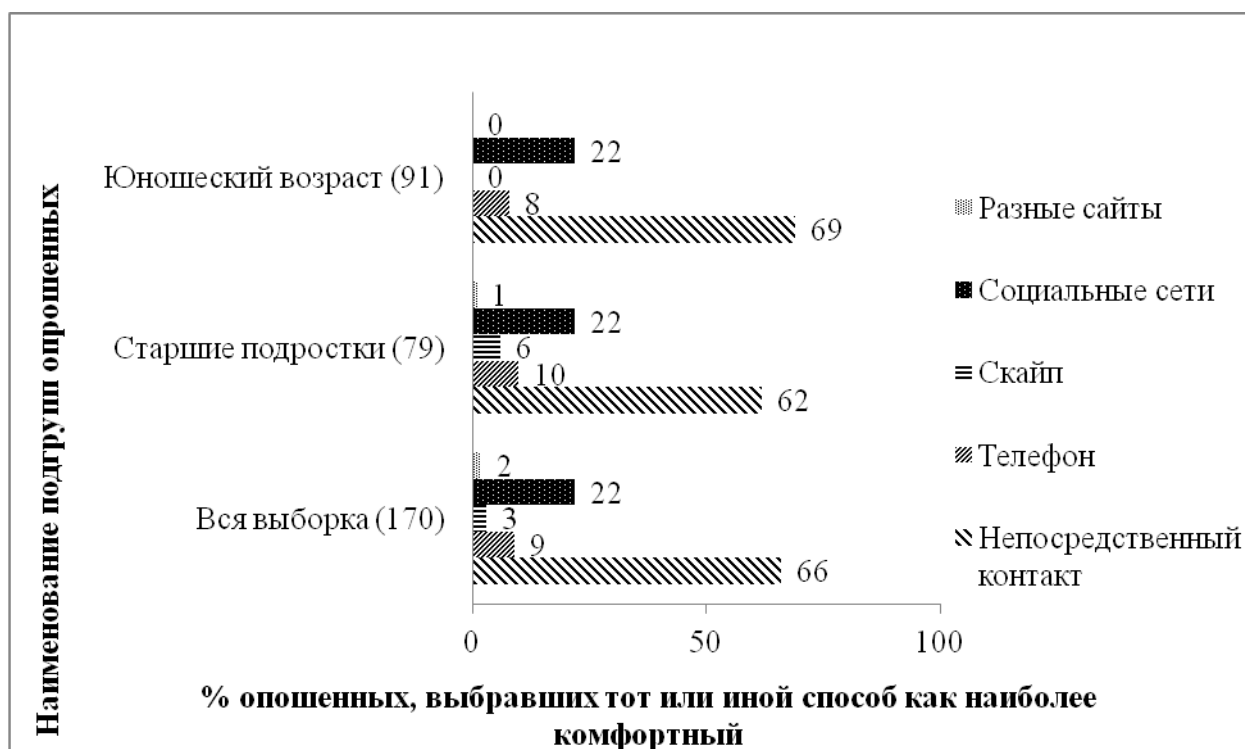
Ниже приведены результаты сравнения возрастных групп по частоте и комфортности использования разных каналов коммуникации.

Как видно из диаграммы, представленной на Рисунке 16, самым часто используемым способом общения во всех возрастных группах является непосредственный контакт, который поставила на первое место по частоте использования в обеих возрастных группах примерно половина опрошенных. Популярность социальных сетей возрастает по мере взросления – от 28% у старших подростков до 37% у студентов вузов. Старшие подростки несколько чаще, чем испытуемые юношеского возраста используют скайп и непосредственный контакт, в то время как испытуемые юношеского возраста заметно чаще используют социальные сети.



**Рисунок 16. Самые используемые способы общения в разных подгруппах, N=170**

Как видно из Рисунка 17, непосредственный контакт как наиболее комфортный способ общения выбрала подавляющая часть опрошенных в обеих возрастных группах, причем в юношеской выборке этот показатель несколько выше. Процент поставивших на первое место социальные сети оказался одинаковым в обеих возрастных группах – это примерно пятая часть опрошенных в каждой из групп (22%). От 8 до 10 % в каждой группе предпочитают телефон остальным каналам коммуникации. Старшие подростки заметно чаще отдают предпочтение скайпу, как наиболее комфортному способу общения.



**Рисунок 17. Самые комфортные способы общения в разных подгруппах, N=170**

Ниже представлены показатели способности к эмпатии у старших подростков и в юношеском возрасте в зависимости от предпочитаемых каналов коммуникации.

В Таблице 12 представлены результаты обработки данных подростковой выборки. Группа предпочитающих непосредственный контакт (43 человека

или 52 % выборки) отличалась от остальных более высокими показателями по двум шкалам – эмпатической заботы (статистически значимо) и способности к децентрации (на уровне тенденции к значимости), что в целом подтверждает выдвинутые гипотезы.

**Таблица 12**

**Показатели эмпатии у старших подростков (опросник «Межличностный индекс реактивности») в зависимости от частоты/комфортности использования непосредственного контакта (N=79)**

Группы Параметры	Непосредственный контакт на 1 месте по частоте использования (N=43)  <i>на 1 месте по комфортности использования (N=49)</i>	Непосредственный контакт НЕ на 1 месте по частоте использования (N=36)  <i>НЕ на 1 месте по комфортности использования (N=30)</i>
	М (SD)	М (SD)
Сопереживание	15,3 (5,3)	15,7 (4,3)
	15,4 (5,2)	15,5 (4,3)
Эмпатический дистресс	11,2 (3,9) 10,9 (4,2) <sup>t</sup>	11,7 (4,4) 12,4 (3,9) <sup>t</sup>
Эмпатическая забота	<b>15,7 (3,6) *</b> <b>15,6 (3,7) *</b>	<b>13,9 (4,2) *</b> <b>13,7 (4,1) *</b>
Децентрация	<b>14,6 (3) <sup>t</sup></b> <b>14,4 (3,1) <sup>t</sup></b>	<b>13,2 (3,8) <sup>t</sup></b> <b>13,1 (3,9) <sup>t</sup></b>

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

\* различия значимы,  $p < 0,05$

\*\* различия значимы,  $p < 0,01$

<sup>t</sup> различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$

Как видно из Таблицы 13, подростки, поставившие социальные сети на первое место по частоте и комфортности общения значимо не отличаются по показателям эмпатии от тех, кто поставил на первое место другие способы. Тем не менее, средние показатели эмпатической заботы заметно выше у тех, кто не поставил социальные сети на первое место.

Таблица 13

**Показатели эмпатии у старших подростков (опросник опросник «Межличностный индекс реактивности») в зависимости от частоты/комфортности использования социальных сетей (N=79)**

Группы Параметры	Социальные сети на 1 месте по частоте использования (N=22)  <i>на 1 месте по комфортности использования (N=17)</i>	Социальные сети НЕ на 1 месте по частоте использования (N=57)  <i>НЕ на 1 месте по комфортности использования (N=62)</i>
	М (SD)	М (SD)
Сопереживание	16 (5,1) 15,7 (4,6)	15,3 (4,7) 15,4 (4,9)
Эмпатический дистресс	10,8 (4,5) 12,4 (4,7)	11,7 (4) 11,2 (4)
Эмпатическая забота	13,7 (5) 13,3 (5)	15,3 (3,4) 15,3 (3,6)
Децентрация	13,5 (4,1) 13,2 (3,9)	14 (3,2) 14,1 (3,3)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение); \* различия значимы,  $p < 0,05$ ; \*\* различия значимы,  $p < 0,01$ ;  $t$  различия на уровне тенденции,  $p < 0,1$

Основная закономерность, выявленная в группе старших подростков, повторяется в студенческой выборке – те, кто чаще всего использует непосредственный контакт как канал коммуникации отличаются более высокими показателями эмпатической заботы (Таблица 14). Критерий комфортности того или иного канала коммуникации не дал различий между группами.



**Показатели эмпатии в юношеском возрасте (опросник  
«Межличностный индекс реактивности») в зависимости от  
частоты/комфортности использования непосредственного контакта  
(N=91)**

Группы  Параметры	Непосредственный контакт на 1 месте по частоте использования (N=46)  <i>на 1 месте по комфортности использования (N=63)</i>	Непосредственный контакт НЕ на 1 месте по частоте использования (N=45)  <i>НЕ на 1 месте по комфортности использования (N=28)</i>
	М (SD)	М (SD)
Сопереживание	18,8 (6,4) 18,7 (6,1)	19,5 (5,8) 20,2 (6,2)
Эмпатический дистресс	13,1 (5) 13 (4,8)	14 (4,3) 14,9 (4,3)
Эмпатическая забота	<b>19,6 (4,4)*</b> 18,9 (4,2)	<b>18 (3,8)*</b> 18,5 (4,1)
Децентрация	16,4 (5,1) 16,0 (5,1)	15,9 (5) 16,4 (4,9)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

\* различия значимы,  $p < 0,05$

\*\* различия значимы,  $p < 0,01$

При сравнении показателей той части студенческой выборки, которая выбрала в качестве наиболее часто используемого канала социальные сети, с остальной частью выборки значимых различий обнаружено не было (Таблица 15). Однако они обнаружились при сравнении тех, кто считает общение в сетях наиболее комфортным – эта группа отличалась от остальных значимо более высокими показателями эмпатического дистресса. Это означает, что при наблюдении за негативными эмоциональными состояниями других людей их уровень дистресса более высок, чем у остальных, что может быть одной из причин предпочтения общения онлайн как способа снижения уровня эмоционального напряжения.

**Показатели эмпатии в юношеском возрасте (опросник  
«Межличностный индекс реактивности») в зависимости от  
частоты/комфортности использования социальных сетей (N=91)**

Параметры \ Группы	Социальные сети на 1 месте по частоте использования (N=34)	Социальные сети НЕ на 1 месте по частоте использования (N=57)
	на 1 месте по комфортности использования (N=20)	НЕ на 1 месте по комфортности использования (N=71)
	М (SD)	М (SD)
Сопереживание	20,1 (6,1) 20,4 (6,4)	18,6 (6,1) 18,8 (6)
Эмпатический дистресс	13,8 (4,8) <b>15,5 (4,7)*</b>	13,4 (4,6) <b>13 (4,6)*</b>
Эмпатическая забота	18,1 (3,7) 19,3 (4,2)	19,2 (4,4) 18,7 (4,2)
Децентрация	16,1 (5,4) 5,3 (17,7)	16,2 (4,8) 4,9 (15,7)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

\* различия значимы,  $p < 0,05$

\*\* различия значимы,  $p < 0,01$

### Выводы по разделу 4.2

1. Все большее доминирование виртуальных форм коммуникации в современном информационном обществе является важным макросоциальным фактором развития способности к эмпатии. Показатели эмпатии в подростковом и юношеском возрастах различаются в зависимости от предпочитаемых форм коммуникации (непосредственный контакт или виртуальная коммуникация в социальных сетях). У подростков, предпочитающих непосредственный контакт другим каналам коммуникации, выше показатели способностей к эмпатической заботе и децентрации. У лиц юношеского возраста, предпочитающих непосредственный контакт другим

каналам коммуникации, выше уровень эмпатической заботы и ниже уровень эмпатического дистресса.

2. Полученные результаты задают направленность психолого-педагогической работы с подростками с целью развития их эмпатических способностей: помощь в установлении баланса непосредственных и виртуальных коммуникаций. Это поможет подросткам преодолеть избегание социальных контактов и научиться устанавливать близкие доверительные отношения с другими людьми без использования онлайн коммуникации.

#### **4.3 Психологические факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

В настоящем разделе будет рассмотрено три группы психологических факторов развития способности к эмпатии в возрастном и юношеском возрастах: семейные, личностные и интерперсональные и их связь с выраженностью исследуемой способности.

В качестве семейных факторов способности к эмпатии мы рассматриваем стиль эмоциональных коммуникаций в семье, личностных – позицию по отношению к учебной деятельности, интерперсональных – качество привязанности и нарушение социальной мотивации в виде социальной тревожности и социальной ангедонии.

##### **4.3.1 Семейные и личностные факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: семейные эмоциональные коммуникации и позиция в учебной деятельности**

Приведем результаты исследования способности к эмпатии у старших подростков и студентов вузов и ее связь семейными коммуникациями.

Из Таблицы 16 видно, что существует связь между некоторыми показателями семейного неблагополучия и уровнем развития эмпатии в старшем подростковом возрасте.

**Таблица 16**

**Связь стиля семейных эмоциональных коммуникации и показателей эмпатии у старших подростков из школы и из колледжа (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», опросник «Индекс межличностной реактивности») (N=79)**

Параметры	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация
Критика	,144	<b>,325**</b>	,045	-,162
Индуктирование тревоги	,115	-,030	,095	,151
Элиминирование эмоций	-,141	,005	<b>-,200<sup>t</sup></b>	-,111
Внешнее благополучие	,021	,110	-,117	-,040
Фиксация на негативных переживаниях	-,032	-,163	,079	,079
Семейный перфекционизм	-,096	-,102	,176	,147
Сверхвключенность	,089	,090	-,032	-,060
Общий балл СЭК	,086	,101	,052	-,012

\* -  $p < 0.05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman); \*\* -  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman); <sup>t</sup> -  $p < 0.1$  корреляция значима на уровне тенденции (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

Как видно из Таблицы 17, показатель шкалы «Родительская критика» прямо связан с эмпатическим дистрессом, а шкалы «Элиминирование эмоций» обратно связан с эмпатической заботой (на уровне тенденции). Таким образом, можно говорить о том, что подростки, в семьях которых родители часто критикуют, ругают, наказывают за ошибки, а также не обсуждают ментальные состояния друг друга (особенно негативные эмоции и проблемы), отмечают у себя более сильный эмпатический дистресс, а также меньший уровень эмпатической заботы. Это означает, что подростки из таких семей в меньшей степени испытывают чувство симпатии и сочувствия к несчастьям других, а также в меньшей степени способны действовать, руководствуясь социальными эмоциями, понятиями о совести и

справедливости. В то же время, у таких подростков ярче проявляются чувства тревоги и дискомфорта в напряженном межличностном взаимодействии, что связано со сниженным контролем за собственными эмоциями.

**Таблица 17**

**Связь стиля семейных эмоциональных коммуникаций и показателей эмпатии у юношей и девушек из ВУЗов (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», опросник «Индекс межличностной реактивности»), (N=81)**

Параметры	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация
Критика	,086	-,035	,064	,066
Индукирование тревоги	,032	-,030	,111	-,027
Элиминирование эмоций	-,088	,053	-,145	-,062
Внешнее благополучие	-,095	-,124	-,126	-,017
Фиксация на негативных переживаниях	-,167	-,032	,070	-,171
Семейный перфекционизм	-,123	<b>-,314**</b>	-,114	,030
Сверхвключенность	-,018	,061	,004	,001
Общий балл СЭК	-,054	-,082	-,016	,000

\* -  $p < 0.05$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

\*\* -  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

Из таблицы видно, что у испытуемых юношеского возраста меньше по силе связи показателей эмпатии с особенностями коммуникаций в семье по сравнению с подростками. Мы связываем это с тем, что, по сравнению с подростковым возрастом, в юношеском возрасте родительская семья не играет такой большой роли в психической жизни. Вместе с тем, на высоком уровне значимости показатель шкалы «Эмпатический дистресс» обратно связан с показателем шкалы «Семейный перфекционизм». Это можно объяснить тем, что молодые люди, впитавшие ценность совершенства, транслируемую родителями, в большей степени сосредоточены на собственных проблемах и необходимости соответствовать стандартам, чем на трудностях и проблемах

других людей. Кроме того, в шкалу «Семейного перфекционизма» опросника СЭК вошло утверждение, касающееся семейной ценности мужественного поведения в сложных ситуациях. Таким образом, испытуемым с высоким уровнем семейного перфекционизма с детства транслировалась установка, которая предписывает сдержанность в ситуациях напряженного межличностного взаимодействия, которая в юношеском возрасте могла превратиться в их собственную норму поведения.

В таблице ниже приведены результаты корреляционного анализа связи показателей стиля семейных коммуникаций и эмпатии в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста (Таблица 18).

**Таблица 18**

***Связь стиля семейных эмоциональных коммуникаций и показателей эмпатии в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста (опросник Семейные эмоциональные коммуникации, опросник Индекс межличностной реактивности), (N=160)***

Параметры	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация
Критика	,088	,148	,091	-,023
Индукция тревоги	,074	-,006	,100	,066
Элиминирование эмоций	<b>-,170*</b>	,005	<b>-,176*</b>	-,097
Внешнее благополучие	-,070	-,032	-,138	-,050
Фиксация на негативных переживаниях	-,071	-,080	,078	-,037
Семейный перфекционизм	<b>-,204**</b>	<b>-,245**</b>	-,075	,041
Сверхвключенность	-,041	,042	-,099	-,065
Общий балл СЭК	-,059	-,018	-,028	-,020

\* -  $p < 0.05$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

\*\* -  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

Из Таблицы 18 видно, что получены слабые, но значимые отрицательные корреляции показателей шкал «Сопереживание» и

«Эмпатическая забота» с такой специфической коммуникативной дисфункцией, как элиминирование эмоций в семье. Нам представляется, что характер этой связи указывает на важную роль обращения с чувствами в семье, с развитием способности представлять себя на месте других людей, сочувствовать им и приходить на помощь. Систематическое подавление чувств, отрицание их роли в жизни человека связано со снижением вышеописанных способностей. Испытуемые из семей, где присутствует запрет на выражение эмоций, особенно негативных, оценивают себя как менее склонных к присоединению к чувствам и мыслям вымышленных персонажей книг и фильмов, а также к сопереживанию несчастьям других.

Испытуемые из семей, где родители транслируют детям перфекционистские установки, также сами оценивают себя как менее склонных к присоединению к чувствам и мыслям вымышленных персонажей (шкала «Сопереживание»), а также испытывают тревогу и дискомфорт, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии (шкала «Эмпатического дистресса»).

Перейдем к описанию связи типа позиции по отношению к учебной деятельности и выраженности различных компонентов эмпатии у подростков и студентов помогающих профессий. Для решения задач данного этапа мы использовали экспериментальную методику Стратегии утешения, направленную на экспериментальное (более объективное) измерение эмпатических способностей, а именно – способности оказывать поддержку другому человеку, оказавшемуся в трудной ситуации.

Ниже представлены результаты сравнения выраженности (критерий Манна-Уитни) различных типов позиции по отношению к учебной деятельности у учащихся политехнического колледжа и студентов помогающих профессий (психологов и педагогов, преимущественно – девушек) (Таблица 19). Это группы, различающиеся одновременно и по возрасту, и по специфике образования.

Таблица 19

**Выраженность разных типов позиции по отношению к учебной деятельности у студентов помогающих профессий и учащихся колледжа (опросник «Субъектная позиция»), критерий Манна-Уитни**

Группы Параметры	Учащиеся колледжа (N=42)	Студенты помогающих профессий (N=112)
	M (SD)	M (SD)
Объектная позиция	<b>3,74** (1,99)</b>	<b>2,30** (1,61)</b>
Субъектная позиция	4,07 (2,03)	4,22 (1,93)
Негативная позиция	<b>3,40* (2,25)</b>	<b>2,63* (1,44)</b>

Примечания: M (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

«\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,01$

У учащихся политехнического колледжа более ярко выражены объектная позиция и негативная позиция – они в большей степени склонны к пассивности в отношении учебной деятельности (выполнять задания только по образцу, получать образование по наставлениям родителей и т.д.), а также склонны отрицать ценность обучения (пропуски занятий, невыполнение домашних заданий и т.д.). Усиление субъектной позиции с возрастом не отмечается.

Связи компонентов эмпатии и позиции по отношению к учебной деятельности у учащихся политехнического колледжа представлены в Таблице 20.

Таблица 20

**Связь позиции по отношению к учебной деятельности и способности к эмпатии у учащихся колледжа (опросник «Субъектная позиция», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика Стратегии утешения) (Критерий Спирмана), (N=42)**

Параметры	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Стратегии утешения
Объектная позиция	0,080	<b>0,266<sup>t</sup></b>	-0,251	0,139	-0,057
Субъектная позиция	-0,044	<b>-0,306*</b>	-0,015	<b>0,292<sup>t</sup></b>	0,137
Негативная позиция	0,078	<b>0,286<sup>t</sup></b>	0,202	-0,154	-0,156

Примечания «\*» –  $p < 0,05$ ; t -  $p < 0.10$  (коэффициент корреляции r-Spearman)



Преобладание чувств неловкости и дискомфорта в ситуациях столкновения с негативными переживаниями других людей (шкала эмпатического дистресса) связано с более выраженной объектной и негативной позицией в учебной деятельности (уровень тенденции к статистической значимости). Активная, осознанная субъектная позиция, напротив, связана с большей устойчивостью в эмоционально напряженных ситуациях (ниже показатели шкалы эмпатического дистресса) и более выраженной способностью к принятию точки зрения другого человека, т.е. децентрации (уровень тенденции к статистической значимости).

Связи компонентов эмпатии и позиции по отношению к учебной деятельности у студентов помогающих профессий (коэффициент корреляции Спирмена) представлены ниже (Таблица 21).

**Таблица 21**

***Связь позиции по отношению к учебной деятельности и способности к эмпатии у студентов помогающих профессий (педагоги и психологи) (опросник «Субъектная позиция», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика Стратегии утешения) (Критерий Спирмана), (N=112)***

Параметры	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Стратегии утешения
Объектная позиция	-0,139	0,031	0,069	-0,011	-0,119
Субъектная позиция	<b>0,202*</b>	-0,065	0,112	<b>0,307**</b>	<b>0,224*</b>
Негативная позиция	0,066	0,133	-0,116	-0,075	0,038

Примечания «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,01$

Субъектная позиция в виде осознанного и активного отношения к учебной деятельности связана с такими эмпатическими проявлениями, как присоединение к переживаниям героев книг и фильмов (Сопереживание), способность вставать на точку зрения другого человека (Децентрация), а также более выраженной способностью оказывать поддержку, в первую

очередь – эмоциональную (экспериментальная методика Стратегии утешения).

Согласно данным, способность к эмпатии в подростковом возрасте связана с уровнем осознанности и активности позиции студентов в учебной деятельности. Субъектность связана, во-первых, со способностью к активной эмпатической заботе, оцениваемой экспериментальной методикой Стратегии утешения, во-вторых, с показателем когнитивной эмпатии – способностью к децентрации.

В Таблице 22 представлены связи (коэффициент корреляции Спирмена) компонентов эмпатии и позиции по отношению к учебной деятельности в объединенной выборке учащихся политехнического колледжа и студентов помогающих профессий.

**Таблица 22**

***Связь позиции по отношению к учебной деятельности и способности к эмпатии в объединенной выборке (опросник «Субъектная позиция», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика Стратегии утешения) (Критерий Спирмана), (N=154)***

Параметры	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Стратегии утешения
Объектная позиция	-0,120	0,058	0,075	-0,094	-0,132
Субъектная позиция	<b>0,224*</b>	-0,052	0,099	<b>0,327**</b>	<b>0,198*</b>
Негативная позиция	0,051	0,118	-0,082	-0,065	-0,002

*Примечания «\*» –  $p < 0,05$*

При объединении групп на уровне статистической значимости сохраняется общая тенденция к более высоким показателям эмпатии в виде сопереживания, децентрации и умения оказывать поддержку другим у людей с преобладанием субъектной позиции в учебной деятельности.

В Таблице 23 представлены результаты сравнения средних показателей различных типов позиций по отношению к учебной деятельности в группах испытуемых, использовавших эмоциональную поддержку два раза и более и испытуемых, использовавших эмоциональную поддержку 1 раз и менее.

**Таблица 23**

**Выраженность различных типов учебной позиции у испытуемых использующих и не использующих эмоциональную поддержку (объединенная выборка учащихся и студентов) (Методика Стратегии утешения, опросник «Субъектная позиция») (критерий Манна-Уитни)**

Группы Параметры	Эмоциональная поддержка использована 1 раз и менее (N=122)	Эмоциональная поддержка использована 2 раза и более (N=32)
	M (SD)	M (SD)
Объектная позиция	<b>2,89*</b> (1,86)	<b>1,94*</b> (1,50)
Субъектная позиция	<b>4,04<sup>t</sup></b> (1,96)	<b>4,72<sup>t</sup></b> (1,84)
Негативная позиция	2,93 (1,80)	2,53 (1,39)

M (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

\* различия значимы,  $p < 0,05$ , t-различия значимы на уровне тенденции,  $p < 0,10$

Как видно из Таблицы 23, испытуемые, которые предложили меньше эмоционально поддерживающих реплик, обладают более выраженной объектной позицией по отношению к учебной деятельности. На уровне тенденции к статистической значимости была получена разница в выраженности субъектной позиции в выделенных подгруппах. Так, выраженность субъектной позиции выше у тех испытуемых, которые оказывали больше эмоциональной поддержки.

Таким образом, выявленные закономерности свидетельствуют о наличии связей между позицией в учебной деятельности, которая, на наш взгляд, косвенно отражает уровень сформированности идентичности подростка или молодого человека и рядом показателей эмпатии.

#### **4.3.2 Интерперсональные факторы способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: тип привязанности и социальная мотивация**

Ниже приведены показатели эмпатии и социальной мотивации в объединенной выборке старших подростков и студентов ВУЗов в зависимости от характера их интерперсональных отношений (типа привязанности в актуальных отношениях со сверстниками)

Тест привязанности Хезена-Шейвера, который мы использовали для определения типа привязанности, позволяет выделить группы испытуемых с разными стилями выстраивания отношений со сверстниками и людьми в целом.

Люди с надежным типом привязанности легко сближаются с другими людьми, не испытывают психологической зависимости от людей, с которыми общаются. Под надежной привязанностью понимают отношения, в которых партнеры уважают личные границы друг друга, получают удовольствие от общения и не испытывают страха быть отвергнутыми.

Люди с избегающим типом привязанности не хотят и не могут устанавливать близкие, доверительные отношения в связи с тем, что испытывают высокий уровень страха отвержения. Также они испытывают сильную тревогу, сближаясь с кем-то. Для них характерны такие убеждения: «Никому нельзя полностью доверять», «Любой может тебя предать, оставить».

Люди с амбивалентным типом привязанности испытывают сильную потребность в «сверхблизких» отношениях, стремятся к слиянию с объектом своей симпатии, предъявляют завышенные, нереальные ожидания к партнеру по общению. Для них характерно такое убеждение: «Настоящий друг – это тот, кто готов ради меня на все».

В Таблице 24 представлены результаты сравнения выраженности различных компонентов эмпатии в группах с разным типом привязанности.

Таблица 24

**Показатели различных компонентов способности к эмпатии в группах с разным типом привязанности в объединенной выборке (опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого»)(N=169)**

<div> <div>Тип привязанности</div> <div>Параметр</div> </div>	Надежная привязанность N=92 (44 старший подростковый, 48 юношеский возраст)	Избегающая привязанность N=34 (12 старший подростковый, 22 юношеский возраст)	Амбивалентная привязанность N=43 (16 старший подростковый, 23 юношеский возраст)
	М (SD)	М (SD)	М (SD)
Сопереживание	17,48 (6,31)	16,85 (5,09)	17,95 (5,30)
Эмпатический дистресс	<b>11,78AB</b> (4,75)	<b>13,53A</b> (4,25)	<b>13,30B</b> (3,91)
Эмпатическая забота	16,82 (4,70)	<b>15,74C</b> (4,55)	<b>18,44C</b> (3,66)
Децентрация	15,27 (4,58)	<b>13,82C</b> (4,63)	<b>16,02C</b> (3,94)

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

А – различия между группами «Надежная привязанность» и «Избегающая привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

В – различия между группами «Надежная привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

С – различия между группами «Избегающая привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

Из Таблицы 24 видно, что у испытуемых с разным типом привязанности значимо отличается уровень выраженности показателей разных компонентов эмпатической способности. Тип привязанности, который определяется тестом Хезена-Шейвера, касается направленности поведения с разными людьми, и его данные отражают преобладание разных мотивов в рамках концепции аффилиации [277]. Группу с надежной привязанностью мы можем трактовать, как объединяющую тех, у кого преобладает мотив стремления к принятию и устойчивая вера в возможность принятия со стороны других людей; группа с избегающей привязанностью объединяет людей с преобладанием страха отвержения; наконец, группу с амбивалентной привязанностью можно рассматривать как состоящую из

людей с конфликтом мотивов аффилиации, то есть тех, у кого примерно одинаково выражены как стремление к принятию, так и страх отвержения.

Ярче всего, как и следовало ожидать, эмпатический дистресс выражен в группе с избегающим типом привязанности, причем уровень дистресса значимо выше по сравнению с группой с надежным типом привязанности. Это означает, что те, кто избегает близости в отношениях, испытывают более сильные тревогу и дискомфорт в ситуациях напряженного межличностного общения. У испытуемых с конфликтом мотивов аффилиации, одновременно и стремящихся к близости, и испытывающих сильный страх отвержения, уровень эмоционального дистресса значимо ниже, чем у испытуемых, избегающих близости в отношениях с другими людьми. Самый низкий уровень эмпатического дистресса отмечается в группе с надежной привязанностью, что отражает их уверенность в своей способности строить отношения с людьми в разных ситуациях.

Уровень эмпатической заботы выше всего в группе с амбивалентным типом привязанности: такие люди считают себя более мягкосердечными и стремящимися помогать другим людям. Эти данные хорошо сочетаются с данными из таблицы, приведенной ниже (Таблица 26). Как видно из этой таблицы, у испытуемых с амбивалентным типом привязанности наиболее высокий уровень страха негативной социальной оценки, что может быть напрямую связано с их высоким уровнем эмпатической заботы в самоотчете, отражающим стремлением заслужить позитивную оценку со стороны других. Таким образом, возможно, высокий страх оценки связан с тревогой перед отвержением характерным для людей с амбивалентным типом привязанности. При этом стремление к принятию у таких людей также ярко выражено, поэтому они оценивают себя как более чутких, внимательных и стремящихся помочь.

Также была получена значимая разница по показателю децентрации между группами с амбивалентной и избегающей привязанностью: в группе людей с амбивалентным типом привязанности этот показатель выше.

Видимо, из-за высокого уровня страха негативной оценки (Таблица 26) люди с амбивалентным типом привязанности чаще смотрят на себя и события глазами других людей, размышляют о том, какое впечатление производят на других сами, и как другие люди отнесутся к высказываемому ими мнению о ситуации.

В таблице 25 представлены результаты сравнения социальной мотивации в виде симптомов социальной тревожности и социальной ангедонии в группах с разным типом привязанности.

**Таблица 25**

***Показатели социальной мотивации в группах с разным типом привязанности в объединенной выборке («Шкала социального избегания и дистресса», «Краткая шкала страха негативной оценки», «Шкала социальной ангедонии»)***

<div> <div>Тип привязанности</div> <div>Параметр</div> </div>	Надежная привязанность		Избегающая привязанность		Амбивалентная привязанность	
	М (SD)	N	М (SD)	N	М (SD)	N
Социальный дистресс	<b>3,46AB</b> (2,70)	91	<b>5,62A</b> (3,73)	34	<b>5,77B</b> (3,15)	43
Социальное избегание	<b>3,11AB</b> (2,51)	91	<b>5,26A</b> (3,58)	34	<b>4,21B</b> (2,63)	43
Общий балл SADS	<b>6,57AB</b> (4,65)	91	<b>10,88A</b> (6,70)	34	<b>9,98B</b> (5,16)	43
Страх оценки	<b>32,55AB</b> (9,31)	92	<b>37,00A</b> (9,53)	34	<b>38,74B</b> (9,13)	43
Социальная ангедония	<b>9,80A</b> (5,75)	66	<b>15,08AC</b> (7,04)	25	<b>11,07C</b> (5,31)	29

М (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

А – различия между группами «Надежная привязанность» и «Избегающая привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

В – различия между группами «Надежная привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

С – различия между группами «Избегающая привязанность» и «Амбивалентная привязанность» статистически достоверны (критерий Манна-Уитни)

Из таблицы видно, что фактически все параметры негативной социальной мотивации ниже в группе с надежной привязанностью. О наиболее высоком уровне социального избегания, а также социальной ангедонии сообщают испытуемые с избегающим типом привязанности. О наиболее высоком уровне социального дистресса и страха негативной оценки со стороны окружающих сообщают испытуемые с амбивалентным типом привязанности.

Также выявлена значимая разница уровня социальной ангедонии, социального дистресса и избегания в группах с надежным и с амбивалентным типом привязанности. Несколько иной результат был получен по параметру Страх оценки. Наиболее ярко страх оценки выражен у испытуемых с амбивалентным типом привязанности. Этот результат уже обсуждался выше. Также уровень страха негативной оценки выше и у людей с избегающим типом привязанности, по сравнению с людьми с надежным типом привязанности.

Таким образом, надежный тип привязанности характеризуется самими низкими показателями негативной социальной мотивации и связан, по определению, с преобладанием позитивной социальной мотивации. Люди с надежным типом привязанности испытывают меньше страха перед незнакомыми людьми, публичными выступлениями и в других ситуациях социального взаимодействия и не стремятся избегать таких ситуаций. Кроме того, люди с надежным типом привязанности получают больше удовольствия от общения с другими людьми и ожидают, в свою очередь, позитивное отношений с их стороны.

Далее мы попытались исследовать характер связи показателей эмпатии и ментализации в группах с разным типом привязанности. В Таблице 26 приведены результаты корреляционного анализа связи социальной тревожности, социальной ангедонии и показателей уровня развития эмпатии у испытуемых с надежным типом привязанности.



Таблица 26

*Связь показателей эмпатии и социальной мотивации у испытуемых с надежным типом привязанности в объединенной выборке («Шкала социального избегания и дистресса», «Краткая шкала страха негативной социальной оценки», «Шкала социальной ангедонии», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого»), (N=91)*

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Сопереживание	,028	-,060	-,018	<b>,297**</b>	-,193
Эмпатический дистресс	<b>,448**</b>	<b>,347**</b>	<b>,450**</b>	<b>,543**</b>	,051
Эмпатическая забота	,006	-,122	-,065	,201	-,180
Децентрация	-,105	-,115	-,110	,199	,015
Определение понятий	-,086	-,094	-,117	,032	<b>-,270*</b>

\* -  $p < 0.05$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

\*\* -  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)

Бросаются в глаза многочисленные средние и сильные корреляционные связи шкалы «Эмпатический дистресс» практически со всеми показателями негативной социальной мотивации, за исключением ангедонии. То есть возрастание показателей страха оценки, избегания и дистресса в ситуациях общения в этой группе связано с ощущением перегруженности и напряжения в ситуациях конфронтации с тяжелыми состояниями других людей, что логично и понятно.

Из Таблицы 26 также видно, что шкала «Сопереживание» положительно связана со страхом негативной оценки: люди, которые больше зависят от мнения окружающих, больше склонны к негативным фантазиям и прогнозам в межличностных ситуациях, что хорошо известно исследователям социальной тревожности [61, 71].

Выявлена также обратная связь показателя социальной ангедонии с точностью определения понятий (методика «Определения понятий для другого»): людям, получающим больше удовольствия от общения и

взаимодействия с другими людьми, легче встать на позицию другого, что является признаком их более развитой способности к ментализации.

В группе с избегающей привязанностью, также как и в группе с надежным типом привязанности, бросается в глаза сквозная положительная высокая корреляция уровня эмпатического дистресса со всеми показателями негативной социальной мотивации за исключением социальной ангедонии (Таблица 27). Кроме того, в группе испытуемых с избегающим типом, привязанности страх негативной социальной оценки также положительно связан с показателем шкалы «Сопереживание», как и в группе с надежной привязанностью. Вместе с тем к этому добавляется положительная высокая корреляция страха социальной оценки с показателем эмпатической заботы. Можно предположить, что выраженный страх негативной оценки в этой группе заставляет людей демонстрировать социально желательное поведение и декларировать стремление к заботе и участию в отношениях с другими людьми при общем стремлении отдалиться от них и избежать сближения.

**Таблица 27**

***Связь показателей эмпатии и социальной мотивации у испытуемых с избегающим типом привязанности в объединенной выборке («Шкала социального избегания и дистресса», «Краткая шкала страха негативной социальной оценки», «Шкала социальной ангедонии», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=34)***

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Сопереживание	,020	-,020	-,029	<b>,407*</b>	<b>-,528**</b>
Эмпатический дистресс	<b>,567**</b>	<b>,397*</b>	<b>,524**</b>	<b>,485**</b>	,027
Эмпатическая забота	,255	,084	,166	<b>,547**</b>	<b>-,578**</b>
Децентрация	,092	-,057	-,002	,237	-,142
Определение понятий	-,029	,003	-,042	-,177	,097

\* -  $p < 0.05$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

\*\* -  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

Из Таблицы 27 также видно, что шкала «Сопереживание» обратно связана с уровнем социальной ангедонии, и эта связь достаточно высокая и значимая. Таким образом, в группе с избегающей привязанностью шкала «Сопереживание» дает противоположные корреляции со страхом оценки и социальной ангедонией. Напомним, что оба эти показателя выражены у испытуемых с избегающей привязанностью, а показатель ангедонии значительно превышает таковые в двух других группах. То есть испытуемые с избегающей привязанностью, у которых преобладает отсутствие удовольствия от общения, не присоединяются к переживаниям и чувствам персонажей художественных произведений. Возможно, для них это своеобразная «эмоциональная защита». Те, у кого в большей степени выражен страх оценки, напротив, предаются негативным фантазиям на тему социального взаимодействия.

Никаких значимых корреляций между показателями негативной социальной мотивации и точностью определения понятий у испытуемых, попавших в группу избегающей привязанности, не обнаруживается.

Ниже представлены данные о связях показателей эмпатии и негативной социальной мотивацией в группе с амбивалентным типом привязанности (Таблица 28).

В этой группе особенно бросается в глаза, что преобладание негативной социальной мотивации в форме повышенного социального дистресса и избегания ведет к выраженному снижению показателя способности к децентрации у этих испытуемых – самооценки своей способности к пониманию чувств и мыслей других людей.

Из Таблицы 28 также видно, что в группе с амбивалентным типом привязанности, также как в группе с избегающим типом привязанности, выявлена обратная связь показателей шкалы «Сопереживание» с социальной ангедонией и прямая со страхом негативной социальной оценки. Объяснить это возможно сходным образом (см. выше). Эмпатический дистресс в этой группе связан как с социальным дистрессом, так и со страхом социальной

оценки, что тоже согласуется с тенденциями, выявленными в двух других группах.

**Таблица 28**

**Связь показателей эмпатии и социальной мотивации у испытуемых с амбивалентным типом привязанности в объединенной выборке («Шкала социального избегания и дистресса», «Краткая шкала страха негативной социальной оценки», «Шкала социальной ангедонии», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=43)**

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Сопереживание	-,044	-,220	-,154	<b>,380*</b>	<b>-,498**</b>
Эмпатический дистресс	<b>,343*</b>	,149	,292	<b>,521**</b>	-,053
Эмпатическая забота	-,085	-,159	-,122	<b>,541**</b>	-,052
Децентрация	<b>-,339*</b>	<b>-,435**</b>	<b>-,395**</b>	,163	-,096
Определение понятий	-,016	-,127	-,084	,060	-,236

\* -  $p < 0.05$ (коэффициент корреляции r-Spearman)

\*\* -  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

В Таблице 29 представлены результаты корреляционного анализа связи показателей эмпатии и социальной мотивации в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста.

**Таблица 29**

**Связь показателей эмпатии и социальной мотивации в объединенной выборке старших подростков и испытуемых юношеского возраста («Шкала социального избегания и дистресса», «Краткая шкала страха негативной социальной оценки», «Шкала социальной ангедонии», опросник «Индекс межличностной реактивности», методика «Определение понятий для другого») (N=169)**

Параметры	Социальный дистресс	Социальное избегание	Общий балл SADS	Страх оценки	Социальная ангедония
Сопереживание	-,003	-,101	-,062	<b>,318**</b>	<b>-,292**</b>
Эмпатический дистресс	<b>,481**</b>	<b>,339**</b>	<b>,461**</b>	<b>,545**</b>	,091
Эмпатическая забота	,052	-,117	-,037	<b>,326**</b>	<b>-,248**</b>
Децентрация	-,136	<b>-,196*</b>	<b>-,185*</b>	<b>,203**</b>	-,078
Определение понятий	-,005	-,069	-,041	,065	-,126

\* -  $p < 0.05$ (коэффициент корреляции r-Spearman)

\*\* -  $p < 0.01$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

На объединенной выборке испытуемых отчетливо проступила общая для всех групп тенденция к росту эмпатического дистресса по мере роста всех показателей негативной социальной мотивации, за исключением ангедонии. выявилась также тенденция к росту всех показателей эмпатии по мере роста показателя страха негативной оценки со стороны окружающих. Эти связи могут отражать высокий уровень социальной желательности у испытуемых с высоким страхом социальной оценки. Из таблицы видно также, что показатель эмпатической заботы ниже у тех, кого отличают повышенные показатели социальной ангедонии.

Сопереживание прямо связано со страхом негативной социальной оценки, и обратно – с социальной ангедонией, как это уже отмечалось в двух группах с ненадежной привязанностью. Это говорит о том, что испытуемые, которые в большей степени озабочены оценкой со стороны окружающих, выше оценивают свои эмпатические способности, но эти данные не вполне согласуются с данными объективных методик.

Способность к децентрации оказалась обратно связана с социальным избеганием и прямо со страхом негативной социальной оценки, то есть испытуемые, склонные избегать общения с другими людьми в определенных ситуациях оценивают себя как менее способных принимать в расчет точку зрения и опыт другого человека. Те из них, кто в большей степени зависит от мнения окружающих, ищут положительной оценки своих действий, оценивают себя как более толерантных к позиции другого, а также к его чувствам.

### **Выводы к разделу 4.3**

1. К семейным факторам, с которыми связаны различные компоненты эмпатии, относятся родительская критика и запрет на открытое выражение чувств в семье: высокий уровень родительской критики связан с ростом эмпатического дистресса у подростка; запрет на открытое выражение чувств (элиминирование эмоций) связан со снижением способности к

эмпатической заботе. Дисфункциональные семейные эмоциональные коммуникации имеют более тесные связи с показателями развития различных компонентов эмпатии у старших подростков, чем в группе юношеского возраста.

2. К личностным факторам, с которыми связаны различные компоненты эмпатии, относится тип позиции в учебной деятельности. Объектная (пассивная, подчиняемая) и негативная (отрицание ценности обучения) позиции в учебной деятельности свидетельствуют о трудностях в поиске идентичности и связаны с повышенным эмпатическим дистрессом у старших подростков. Субъектная позиция в учебной деятельности у студентов помогающих профессий свидетельствует об осознанном выборе профессии, идентификации с ней и связана с более высокими показателями способности к децентрации, сопереживанию и оказанию конструктивной поддержки людям в трудной ситуации по сравнению с учащимися, занимающими объектную или негативную позицию.

3. К интерперсональным факторам эмпатии относятся тип сформировавшейся привязанности и характер социальной мотивации. У испытуемых с разным типом привязанности различаются показатели эмпатии. Наиболее низкая способность к эмпатической заботе и децентрации, а также наиболее высокие показатели эмпатического дистресса отмечаются при избегающем типе привязанности, что связано с систематическим уклонением таких подростков и молодых людей от социальных контактов. Существует связь между показателями развития различных компонентов эмпатии и показателями негативной социальной мотивации (социальная тревожность и ангедония). Учащиеся с выраженным страхом негативной оценки со стороны других высоко оценивают свои эмпатические способности при заполнении опросника IRI, что может свидетельствовать о стремлении выглядеть хорошо в глазах других людей. Высокие показатели социального избегания и социальной ангедонии,

напротив, связаны с высоким эмпатическим дистрессом и снижением других показателей эмпатии.

4. Полученные результаты задают направленность психолого-педагогической работы с подростками с целью развития их эмпатических способностей: снижение уровня критики со стороны родителей и открытость в обсуждении эмоций в семье; снижение уровня социальной тревожности (социального избегания и страха негативной оценки), а также социальной ангедонии; поддержка субъектной позиции подростков в учебной деятельности.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах показало, что подростковый возраст является важным, сензитивным периодом в развитии способности к эмпатии. Это возраст, в котором совершается переход от недостаточного осознания собственной способности к эмпатии (тенденции ее переоценке у учащихся колледжей или недооценке у учащихся гуманитарных классов) к ее более адекватному осознанию в юношеском возрасте. Последнее подтверждает положение, выдвинутое в многофакторной модели социального познания А.Б.Холмогоровой [100] о становлении способности к эмпатии как высшей психической функции именно в этот период. Как показало наше исследование, в юношеском возрасте осознание своего уровня способности к эмпатии, а значит и произвольность в использовании своих эмпатических способностей, гораздо выше. Эти данные удалось получить, благодаря разработке методического комплекса, который содержит как опросниковые методики, основанные на самоотчете, так и экспериментальные, основанные на более объективной экспертной оценке результатов решения задач, предполагающих использование эмпатических способностей.

Помимо этого были получены важные данные о роли специфики обучения, характера использования интернета, роли позиции в учебной деятельности, особенностей семейных коммуникаций и интерперсональных отношений в уровне развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах. Таким образом, выдвинутые гипотезы о роли социодемографических, макросоциальных, семейных, личностных и интерперсональных факторов в развитии способности к эмпатии получили подтверждение. Рассмотрим полученные в нашем исследовании данные о роли перечисленных факторов в развитии способности к эмпатии, включая ее различные компоненты, в контексте результатов других исследований эмпатии.



## **Социодемографические факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

Возраст – первый из рассматриваемых нами факторов. Наши результаты показали, что компоненты эмпатии более развиты в юношеском возрасте, чем в подростковом, что соотносится с данными зарубежных нейровизуализационных [262, 336] и психологических [383] исследований.

Сопереживание, (то есть, способность присоединяться к мыслям и чувствам других), эмпатическая забота, (то есть стремление помогать другим людям, а также способность оказывать поддержку), децентрация, (то есть способность к смене позиции, являющаяся когнитивным компонентом эмпатии) более выражены в юношеском возрасте, чем в старшем подростковом.

Выраженность эмпатического дистресса, то есть, склонности к эмоциональному заражению, переживание эмоционального дискомфорта в ситуациях напряженного межличностного взаимодействия, не возрастает в юношеском возрасте. Эти результаты соотносятся с экспериментальными данными, полученными Т.П. Гавриловой [17]. Т.П. Гаврилова показала, что сопереживание (которое по определению, данному автором, близко к понятию эмпатический дистресс в модели М. Дэвиса) является не только принципиально иной формой эмпатии, по сравнению с сочувствием (ближе к понятию эмпатическая забота у М. Дэвиса), но и более ранним этапом развития способности к эмпатии.

Пол – второй рассматриваемый нами фактор развития эмпатии. Результаты нашего исследования показали, что все компоненты эмоциональной эмпатии более выражены у женщин, чем у мужчин, что соотносится с данными зарубежных исследований: западных, [178, 210, 215, 240, 241, 247, 307, 366], восточных, [196] и российских [42]. Также как и в других исследованиях [202, 260, 285], в нашем исследовании оказалось, что

женщины, по сравнению с мужчинами, более склонны к заражению эмоциями (к эмпатическому дистрессу).

Девушки более способны встать на точку зрения другого человека, что соотносится с зарубежными исследованиями, показавшими дефицит этой способности у мужчин в повседневной жизни [231, 296, 310].

Последний рассмотренный нами социодемографический фактор – специфика обучения, который в значительной степени определяет социальную ситуацию развития. Результаты нашего исследования показали, что эмоциональная эмпатия в виде сопереживания и эмпатической заботы не отличается в группах студентов-психологов и студентов-педагогов. Это соотносится с представлениями отечественных авторов о значительной роли эмоциональной эмпатии для всех специалистов помогающих профессий [8, 48, 68]. Вместе с тем, мы получили результаты, свидетельствующие о том, что студенты-психологи чаще оказывают эмоциональную и рефлексивную поддержку, чем студенты-педагоги. Также студенты-психологи заметно реже используют формальную поддержку. Эти результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на высокую самооценку собственных эмпатических способностей, студенты-педагоги испытывают дефицит в выражении сочувствия и реже поддерживают других людей эмоционально, т.е. помогая не только разрешить проблемную ситуацию, но и справиться с негативными переживаниями.

В нашем исследовании были получены результаты, свидетельствующие о том, что у студентов-психологов менее ярко выражен эмпатический дистресс, то есть, они более эмоционально устойчивы, чем студенты-педагоги. Кроме того, у студентов-психологов более развита способность к смене позиции. Оба этих качества являются особенно важными как для психолога-консультанта [43], так и для педагога начальных классов, поэтому можно говорить о необходимости разработки курсов теоретической и практической подготовки преподавателей начальных классов, которые были бы направлены на укрепление и развитие

когнитивной эмпатии и ассертивности. Полученные нами результаты о дефиците у студентов-педагогов способности оказывать эмоциональную поддержку, необходимо учитывать при разработке образовательных программ для будущих педагогов, уделяя особое внимание формированию способности к эмпатии как необходимой в данной профессии.

### **Макросоциальные факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

В качестве макросоциальных факторов развития эмпатии у современных подростков и молодежи мы исследовали частоту и комфортность использования непосредственного контакта и социальных сетей.

Наши результаты показали рост доли общения в социальных сетях в юношеском возрасте по сравнению с подростковым, при этом непосредственный контакт оставался наиболее комфортным способом общения в обеих возрастных группах.

Наше исследование показало, что подростки, предпочитающие непосредственный контакт, как по частоте, так и комфортности использования, обладают большей способностью к эмпатической заботе и децентрации, то есть, более развитой когнитивной и эмоциональной эмпатией. Эти данные противоречат результатам зарубежных исследований, демонстрирующих отсутствие связи между продолжительностью общения в интернете и эмпатией или позитивную связь этих показателей [132, 170, 377, 376, 386]. Такой противоречивый результат можно объяснить тем, что некоторые исследователи измеряли не продолжительность общения в социальных сетях, а время, проведенное в интернете, другие не исследовали соотношения различных каналов коммуникации, как это было сделано в нашем исследовании [132, 170, 377, 376, 386].

Согласно нашим результатам, в юношеском возрасте частота живого общения (непосредственного контакта) также связана с более высокими

показателями эмпатии: студенты, чаще общающиеся непосредственно, обладают более высоким уровнем эмпатической заботы, а студенты, считающие наиболее комфортным способом общения социальные сети, обладают более высоким уровнем эмпатического дистресса, то есть, испытывают больше эмоционального дискомфорта в эмоционально напряженных ситуациях. Мы предполагаем, что люди, которые называют социальные сети наиболее комфортным способом общения, избегают непосредственного контакта в связи с более высоким уровнем социальной тревожности [115].

### **Семейные факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

В нашем исследовании семейных факторов эмпатии в старшем подростковом возрасте были получены результаты, свидетельствующие о связи некоторых особенностей эмоциональных коммуникаций в семье и выраженностью различных компонентов эмпатии. Так, высокий уровень родительской критики связан с высоким уровнем эмпатического дистресса, то есть, такие подростки испытывают больший эмоциональный дискомфорт в ситуациях напряженного социального взаимодействия. Эти результаты сочетаются с выводами зарубежного исследования [297] о том, что именно избегание частого и непоследовательного проявления негативных эмоциональных реакций на поведение ребенка родителями способствует развитию эмпатии и эмоциональной устойчивости у детей.

Эмпатическая забота оказалась обратно связана с элиминированием эмоций. Это означает, что подростки, родители которых установили гласный или негласный запрет на выражение чувств, в первую очередь – негативных в семье, обладают меньшей способностью и потребностью поддерживать других людей в трудных ситуациях и помогать им. Такие результаты хорошо согласуются с выводами исследования, которое упоминалось выше [297]. Авторы исследования делают вывод, что разговоры о психических

состояниях, а особенно – соотнесение этих состояний с их причинами и последствиями, а также возможность видеть широкий спектр эмоциональных проявлений, способствует развитию эмпатии у детей. Полученные нами результаты также хорошо соотносятся с результатами других авторов, показавших, важный фактор развития социального познания в онтогенезе – стиль коммуникаций в семье, который выражается в отношении к эмоциям в семье [205, 329, 374, 375].

Результаты исследования связи эмоциональных коммуникаций в семье и выраженности различных компонентов эмпатии показали, что семейный перфекционизм обратно связан с эмпатическим дистрессом. Это означает, что те молодые люди, которые усвоили перфекционистские установки в родительской семье, меньше склонны отзываться эмоционально на переживания окружающих, переживающих негативные эмоции, так как в большей степени сосредоточены на собственных достижениях и неудачах. Мы не обнаружили больше значимых связей показателей эмоциональных коммуникаций в семье и развития эмпатии в юношеском возрасте. Такой результат мы связываем с тем, что в юношеском возрасте влияние семейных факторов на развитие способности к эмпатии не столь велико, как в детском и подростковом возрастах.

На объединенной выборке были получены обратная связь элиминирования эмоций с сопереживанием и эмпатической заботой, это говорит о том, что молодые люди, в семьях которых не было принято обсуждать свои чувства, менее склонны эмоциональному присоединению к чувствам других, а также к оказанию поддержки и сочувствию другим людям. Эти результаты также хорошо сочетаются с результатами зарубежных исследований, показывающих роль *mental state talk* в развитии способности к эмпатии.

Была получена обратная связь семейного перфекционизма и способности к сопереживанию и эмпатическому дистрессу. То есть, людей,

озабоченных соответствием высоким нереалистичным стандартам, не трогают несчастья других людей, также они не сопереживают им.

### **Личностные факторы развития способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

В качестве личностных факторов развития эмпатии мы исследовали субъектную позицию в учебной деятельности, которая выражается в активности и осознанности в учебной деятельности. Мы полагаем, что в подростковом и юношеском возрастах, когда учебная деятельность занимает центральное место в жизни человека, позиция по отношению к учебной деятельности характеризует степень развития идентичности. Субъектная, то есть, активная и осознанная позиция, является признаком личностной зрелости и принятия ответственности за свою жизнь. Объектная и негативная позиции в учебной деятельности являются проявлением недостаточной сформированности идентичности, выражающееся в противопоставлении себя другим или в представлении себя как пассивного объекта, не являющегося автором своей жизни. Так, наши результаты соотносятся с результатами зарубежных исследований [362, 380], показавших, что поддержка субъектности ребенка, внимание к его чувствам и потребностям, а также стимуляция выработки самосознания через обсуждение чувств оказывает благоприятный эффект на развитие эмпатии во взрослом возрасте.

У подростков, учащихся в колледже, пассивная (объектная) и негативная (отрицающая ценность обучения) позиции по отношению к учебной деятельности связаны с высоким уровнем эмпатического дистресса, который отражает способность отделять свои чувства от переживаний других людей. Кроме того, выраженная активная и осознанная (субъектная) позиция по отношению к учебной деятельности обратно связана с выраженным эмпатическим дистрессом и прямо со способностью к децентрации. Это говорит о том, что подростки с выраженной субъектностью, в большей степени владеют навыками саморегуляции и обладают большей

ассертивностью, а также в большей степени склонны вставать на позицию другого человека, то есть, у них более развита когнитивная эмпатия.

У студентов помогающих профессий (педагогов и психологов) субъектная позиция по отношению к учебной деятельности (то есть, фактически, по отношению к своей профессии) прямо связана со способностью к сопереживанию, к оказанию эмоциональной поддержки другому человеку, а также с децентрацией. Это говорит о том, что в юношеском возрасте вклад субъектности в развитие эмпатических способностей значительно выше, чем в подростковом. Студенты с активной и осознанной позицией, то есть, развитой субъектностью, в большей степени склонны присоединяться к переживаниям других людей, вставать на их точку зрения, а также оказывать им эмоциональную поддержку. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о связи между позицией в учебной деятельности, которая косвенно отражает уровень сформированности идентичности подростка или молодого человека, и рядом показателей эмпатии.

### **Интерперсональные факторы способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах**

В качестве интерперсональных факторов эмпатии мы рассматривали тип привязанности и социальную тревожность, а также сочетание этих параметров.

Зарубежные исследования показывают, что в результате раннего взаимодействия взрослого и ребенка, у ребенка в дальнейшем развивается способность к рефлексии и саморефлексии. Кроме того, ранний опыт общения с родителем оказывает значимое влияние на развитие навыков межличностного общения и точность восприятия эмоций других людей [182].

Это соотносится с результатами нашего исследования. У людей с надежным типом привязанности ниже уровень всех показателей социальной тревожности (социального дистресса и избегания, а также страха негативной социальной оценки).

Во многих исследованиях было показано, что качество привязанности оказывает значимое влияние на развитие эмпатии и ментализации. Надежная привязанность связана с развитием близких доверительных отношений и эмпатии. Формирование ненадежного стиля привязанности влечет за собой различные нарушения в интерперсональной сфере и становится препятствием для формирования способности к эмпатии и ментализации [227, 295]. Также было показано, что ненадежная привязанность связана с формированием негативных представлений о себе и других, из-за которых человеку сложнее регулировать собственные эмоции (особенно отрицательные) и конструктивно реагировать на различные эмоциональные состояния других людей [227].

Это согласуется с нашими результатами: люди с амбивалентным типом привязанности обладают более высоким типом эмпатического дистресса по сравнению с людьми с надежным типом привязанности.

У людей с амбивалентным типом привязанности выше уровень эмпатической заботы и децентрации, чем у людей с избегающим типом привязанности. То есть, люди с конфликтом аффилиационных мотивов (высоким страхом отвержения и одновременно высоким стремлением к принятию) считают себя более способными вставать на позицию другого человека, а также более сочувствующих и помогающих другим людям.

К интерперсональным факторам эмпатии мы отнесли также социальную тревожность и социальную ангедонию, которые являются параметрами негативной социальной мотивации.

Мы сравнили выраженность компонентов социальной тревожности у людей с разным типом привязанности. Результаты показали, что самый высокий страх негативной социальной оценки и социальной дистресс у



людей с амбивалентный типом привязанности, а самые высокие показатели социальной ангедонии и социального избегания – у людей с избегающим типом привязанности. Социальная тревожность – сложный конструкт, состоящий из трех компонентов: страха негативной социальной оценки, социального дистресса, социального избегания. Согласно полученным нами данным, несмотря на чрезвычайно интенсивный страх негативной социальной оценки, люди с амбивалентным типом привязанности настолько сильно стремятся к принятию и близости с другими людьми, что их уровень избегания становится ниже, в то время как дистресс, напротив, заметно повышается.

В зарубежных исследованиях было показано, что ведущие себя застенчиво и избегающие малыши с большим трудом демонстрируют эмпатическое поведение по отношению к незнакомцам [399]. Показано, что низкий уровень застенчивости связан с высоким уровнем эмпатии [302]. Есть данные о том, что застенчивые дошкольники меньше помогают старшим [352], было также показано, что существует прямая связь между способностью к социализации в 14 месячном возрасте и более выраженными проявлениями эмпатии и в 20 месячном возрасте [322]. Эти данные частично согласуются с нашими результатами, полученными на объединенной выборке старших подростков и студентов юношеского возраста (N=169). Сопереживание и эмпатическая забота оказались положительно связано со страхом негативной социальной оценки и отрицательно – с социальной ангедонией. То есть, те, кто не получают удовольствия от общения с другими людьми, менее склонны присоединяться к чувствам других людей и проявлять заботу о других в трудных ситуациях, а те, кто испытывают интенсивный страх негативной социальной оценки, напротив, сообщают, что они часто и легко разделяют переживания других и помогают им. Мы предположили, что такая связь – результат попыток социально тревожных людей быть социально желательными и принятыми, что соотносится с результатами еще одного зарубежного исследования социальной

тревожности. В этом исследовании застенчивые дети описаны втянутыми в конфликт притяжения-избегания: они мотивированы играть с другими детьми, но они слишком переполнены тревогой для того, чтобы инициировать или поддержать социальное взаимодействие со сверстниками [137].

Высокий уровень эмпатического дистресса связан с повышением всех показателей социальной тревожности: страха негативной социальной оценки, социального избегания и социального дистресса.

Важным итогом нашего исследования, определяющим его новизну, является комплексное изучение всех обозначенных выше факторов развития способности к эмпатии: социодемографических, макросоциальных, семейных, личностных и интерперсональных. Еще одним важным отличием нашего исследования от большинства исследований способности к эмпатии, как отечественных, так и зарубежных, является сочетание опросниковых и экспериментальных методик, что позволило зафиксировать разрыв в самооценке своих эмпатических способностей и данных объективных исследований у подростков в отличие от лиц юношеского возраста. Это отличие показывает важный сдвиг в развитии способности к эмпатии, который происходит при переходе от подросткового к юношескому возрасту.

## ВЫВОДЫ

1. Анализ теоретических моделей эмпатии позволяет сделать вывод о ее сложном строении, включающем когнитивные и эмоциональные компоненты, между которыми существуют сложные взаимосвязи. Существующие противоречия в эмпирических данных связаны с недостаточным учетом сложности этих связей с одной стороны, и с дефицитом комплексных исследований, использующих как опросниковые, так и экспериментальные методики – с другой. Комплексные модели эмпатии учитывают сложность ее структуры, а также систему факторов, оказывающих влияние на ее развитие в онтогенезе.

2. Способность к эмпатии в современных моделях эмпатии рассматривается как сложная по своей структуре, включающая способности присоединяться к чувствам других людей, вставать на их позицию, откликаться на страдания, быть готовым прийти на помощь и оказывать эмоциональную поддержку. Как показал анализ теоретических и эмпирических исследований, развитая способность к эмпатии является важнейшим условием успешной социальной адаптации у старших подростков и лиц юношеского возраста. Согласно полученным в исследовании эмпирическим данным, уровень развития различных компонентов эмпатии в обследованных выборках зависит от социодемографических факторов – возраста, пола и специфики обучения.

2.1 В выборке испытуемых юношеского возраста (студентов) значимо выше основные показатели способности к эмпатии (сопереживание, эмпатическая забота, децентрация), чем у подростков, что говорит о возрастании способности к эмпатии в процессе онтогенеза от подросткового к юношескому возрасту. При этом данные субъективных оценок способности к эмпатии и объективных тестов в подростковом возрасте противоречивы, в то время как в юношеском возрасте они достигают большей согласованности, что свидетельствует о недостаточно сформированной способности к эмпатии в старшем подростковом возрасте, а также о том, что

именно этот возраст является сензитивным периодом для развития этой способности.

2.2 У студентов-психологов лучше развиты эмпатические способности, чем у студентов-педагогов: ниже уровень эмпатического дистресса, выше способность к смене позиции и к оказанию конструктивной поддержки в трудной ситуации. У школьников гуманитарных классов лучше развиты эмпатические способности, чем у учащихся политехнического колледжа. У девушек показатели эмпатии выше, чем у юношей, что согласуется с уже имеющимися данными о более высокой способности к эмпатии у лиц женского пола.

3. Все большее доминирование виртуальных форм коммуникации в современном информационном обществе является важным макросоциальным фактором развития способности к эмпатии. Показатели эмпатии в подростковом и юношеском возрастах различаются в зависимости от предпочитаемых форм коммуникации (непосредственный контакт или виртуальная коммуникация в социальных сетях). У подростков, предпочитающих непосредственный контакт другим каналам коммуникации, выше показатели способностей к эмпатической заботе и децентрации. У лиц юношеского возраста, предпочитающих непосредственный контакт другим каналам коммуникации, выше уровень эмпатической заботы и ниже уровень эмпатического дистресса.

4. К семейным факторам, с которыми связаны различные компоненты эмпатии, относятся родительская критика и запрет на открытое выражение чувств в семье: высокий уровень родительской критики связан с ростом эмпатического дистресса у подростка; запрет на открытое выражение чувств (элиминирование эмоций) связан со снижением способности к эмпатической заботе. Дисфункциональные семейные эмоциональные коммуникации имеют более тесные связи с показателями развития различных компонентов эмпатии у старших подростков, чем в группе юношеского возраста.

5. К личностным факторам, с которыми связаны различные компоненты эмпатии, относится тип позиции в учебной деятельности. Объектная (пассивная, подчиняемая) и негативная (отрицание ценности обучения) позиции в учебной деятельности свидетельствуют о трудностях в поиске идентичности и связаны с повышенным эмпатическим дистрессом у старших подростков. Субъектная позиция в учебной деятельности у студентов помогающих профессий свидетельствует об осознанном выборе профессии, идентификации с ней и связана с более высокими показателями способности к децентрации, сопереживанию и оказанию конструктивной поддержки людям в трудной ситуации по сравнению с учащимися, занимающими объектную или негативную позицию.

6. К интерперсональным факторам эмпатии относятся тип сформировавшейся привязанности и характер социальной мотивации. У испытуемых с разным типом привязанности различаются показатели эмпатии. Наиболее низкая способность к эмпатической заботе и децентрации, а также наиболее высокие показатели эмпатического дистресса отмечаются при избегающем типе привязанности, что связано с систематическим уклонением таких подростков и молодых людей от социальных контактов. Существует связь между показателями развития различных компонентов эмпатии и показателями негативной социальной мотивации (социальная тревожность и ангедония). Учащиеся с выраженным страхом негативной оценки со стороны других высоко оценивают свои эмпатические способности при заполнении опросника IRI, что может свидетельствовать о стремлении выглядеть хорошо в глазах других людей. Высокие показатели социального избегания и социальной ангедонии, напротив, связаны с высоким эмпатическим дистрессом и снижением других показателей эмпатии.

7. Полученные результаты задают направленность психолого-педагогической работы с подростками с целью развития их эмпатических способностей: помощь в установлении баланса непосредственных и

виртуальных коммуникаций; снижение уровня критики со стороны родителей и открытость в обсуждении эмоций в семье; снижение уровня социальной тревожности (социального избегания и страха негативной оценки), а также социальной ангедонии; поддержка субъектной позиции подростков в учебной деятельности.

Согласно полученным данным необходимо также уделить особое внимание в процессе обучения развитию способности к эмпатии, в частности, к более конструктивным стратегиям оказания поддержки в трудных ситуациях, у студентов-педагогов – будущих учителей.

8. Методики «Краткая шкала страха негативной социальной оценки» и «Шкала социального дистресса и избегания» в процессе адаптации в российской подростковой выборке продемонстрировали высокую внутреннюю и внешнюю валидность и могут быть рекомендованы для использования в психологической практике.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Настоящее исследование было проведено с целью изучить особенности развития способности к эмпатии в старшем подростковом и юношеском возрастах в связи с социодемографическими, макросоциальными и психологическими факторами социальной ситуации развития.

В качестве макросоциальных факторов развития эмпатии мы рассмотрели усиливающуюся роль информационно-коммуникационных технологий в процессе общения в подростковом и юношеском возрастах.

В качестве личностных факторов развития эмпатии была исследована позиция по отношению к учебной деятельности, причем полученные результаты наводят на мысль, что позиция, (субъектная, объектная или негативная) характеризующаяся степенью активности и осознанности в процессе обучения, сохраняется и в других сферах жизни подростков и лиц юношеского возраста, в том числе, в сфере интерперсональных отношений.

В качестве интерперсональных факторов развития эмпатии было рассмотрено качество привязанности и нарушение социальной мотивации в виде страха негативной оценки, социального избегания и дистресса и социальной ангедонии.

В качестве семейных факторов развития эмпатии было рассмотрено качество семейных эмоциональных коммуникаций, в особенности родительская критика и запрет на выражение чувств.

В качестве пилотажного исследования была проведена валидизация методик исследования социальной тревожности на выборке старшего подросткового и юношеского возрастов.

В исследовании факторов эмпатии в подростковом и юношеском возрастах были получены данные, которые подтвердили нашу изначальную гипотезу о связи различных компонентов эмпатии с четырьмя группами факторов: социодемографическими (пол, возраст, специфика обучения), макросоциальными (соотношение непосредственного и опосредованных каналов коммуникации), семейными (родительская критика и

элиминирование эмоций), личностными (субъектность, тип позиции по отношению к учебной деятельности) и интерперсональными (тип привязанности, социальная тревожность и ангедония).

Исследование показывает широту факторов, связанных с развитием эмпатии в подростковом и юношеском возрастах и позволяет выделить мишени психокоррекционной работы, которые могут быть использованы при планировании и проведении тренинговых и психопрофилактических занятий.

- Высокий уровень социального избегания и социальной ангедонии
- Предпочтение социальных сетей в качестве наиболее комфортного способа общения
- Объектная или негативная позиция по отношению к учебной деятельности
- Критика со стороны родителей и отсутствие конструктивного диалога об эмоциональных состояниях с детьми

Полученные нами результаты определяют дальнейшие перспективы исследования. Необходимо исследовать развитие эмпатии не только у студентов помогающих профессий, но и у студентов технических специальностей. Кроме того, опираясь на полученные нами результаты необходимо разрабатывать формы и методы психолого-педагогической работы с педагогами, подростками и их родителями, направленной на создание баланса между непосредственной и виртуальной коммуникацией, снижение уровня родительской критики и повышение открытости в обсуждении чувств в семье, а также поддержки субъектной позиции учащихся. Кроме того, важным направлением дальнейшей работы является разработка способов преодоления негативной социальной мотивации в виде социального избегания и страха негативной социальной оценки, а также социальной ангедонии у подростков. При разработке психолого-педагогического компонента обучения студентов-педагогов необходимо уделять особое внимание формированию у них способности чутко откликаться на затруднения детей и уметь оказывать одновременно эмоциональную и стимулирующую развитие психологическую поддержку.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд [Текст] / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Арон, И.С. Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности [Текст] / И.С. Арон // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 53–58.
3. Ахметова, О.А., Слободская Е.Р. Возрастные изменения личностных черт у подростков: обзор литературы [Текст] / О.А. Ахметова, Е.Р. Слободская // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 36–44.
4. Бакуненко М.О., Феоктистова Я.С. Системный подход к формированию коммуникативных навыков подростков [Текст] / М.О. Бакуненко, Я.С. Феоктистова // Международная научно-практическая конференция Психология образования в XXI веке: теория и практика. – Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена». – 2011.
5. Богдановская, И.М., Проект, Ю.Л., Богдановская, А.Б. Особенности формирования личности в подростковом возрасте как индикаторы качества образовательной среды [Текст] / И.М. Богдановская, Ю.Л. Проект, А.Б. Богдановская // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 49–57.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
7. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. М. : МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
8. Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография [Текст] / В.В. Болучевская. – Волгоград. : Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.

9. Ванершот, Г. Эмпатия как совокупность микропроцессов [Текст] / Г. Ванершот // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Д. Брэзиера ; пер. с англ. – М.: Когито-центр, 2005. – С. 52–78.
10. Василюк, Ф.Е. Понимающая психотерапия опыт: построения психотехнической системы [Текст] / Ф.Е. Василюк // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 27–41.
11. Василюк, Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система [Текст] : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Ф.Е. Василюк – М., 2007. – 407 с.
12. Василюк, Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи [Текст] / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 27–37
13. Вассерман, Л.И., Щелкова, О.Ю., Дубинина, Е.А. Медицинская психодиагностика: современная методология исследования и интеграционные процессы в психологии и медицине [Электронный ресурс] / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова, Е.А. Дубинина // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – № 4(27). – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 27.05.2017).
14. Войскунский, А.Е. Исследование Интернета в психологии [Текст] / Под ред. И. Семенова // Интернет и российское сообщество. М.: Гендальф, 2002. – С. 235–250.
15. Воликова, С.В., Калина, О.Г., Холмогорова, А.Б. Валидизация опросника детской депрессии М. Ковак [Текст] / С.В. Воликова, О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 121–132.
16. Выготский, Л.С. Детская психология // Собрание сочинений в 6-ти томах [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. – 432 с
17. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста [Текст] : дисс...канд. психол. наук : 19.00.13 / Т.П. Гаврилова – М., 1977. – 149 с.

18. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии [Текст] / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – 2. – С. 147–158.
19. Гаранян, Н.Г., Холмогорова, А.Б. Очарование нарциссизма [Текст] / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2002. – 2. – С. 102–112.
20. Гаранян, Н.Г., Щукин, Д.А. Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов [Текст] / Н.Г. Гаранян, Д.А. Щукин // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – 22 (4). – С.182–206.
21. Гиндина, Е.Д., Малых, С.Б., Лобаскова, М.М. [Текст] / Е.Д. Гиндина, С.Б. Малых, М.М. Лобаскова // Генетические и средовые факторы поведенческих и эмоциональных трудностей у близнецов подросткового возраста. Психологический журнал. – 2006. – Т. 27 (5). – С. 60-74
22. Головей, Л.А., Данилова, М.В., Данилова, Ю.Ю. Самоотношение и отношения со значимыми взрослыми как факторы удовлетворенности жизнью у подростков [Текст] / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Ю.Ю. Данилова // Социальная психология и общество. – 2017. – 8 (1). – С. 108-25. doi:10.17759/sps.2017080107
23. Гончаренко, Е.С. Развитие эмпатийного потенциала личности: На материале исследования детей 7—8 лет [Текст] : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.С. Гончаренко — Краснодар, 2003. — 22 с.
24. Гордилов, А.В. Виртуальное общение и проблема саморегуляции информационно-коммуникативного поведения личности в интернет-сообществах [Текст] / А.В. Гордилов // Материалы международной научно-практической конференции «Информационно-коммуникационное пространство и человек». – Пенза – Москва – Витебск: Научно-издательский центр «Социосфера». – 2011. – С 68-70.
25. Гудман, Р., Скотт, С. Детская психиатрия [Текст] / Р. Гудман, С. Скотт. М.: ТриадаХ, 2008. – 405 с.

26. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка [Текст] // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. — С. 120-169.
27. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И.В. Дубровина. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. — 446 с.
28. Жилинская, А.В. Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] / А.В. Жилинская // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2014. — 6. (1). — С. 10-18. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n1/67976.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/67976.shtml)
29. Загвоздкин, В.К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания [Текст] / В.К. Загвоздкин // Культурно-историческая психология. — 2008. — 2. — С. 97–103.
30. Зак, А.З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников [Текст] / А.З. Зак. — М.; Обнинск: ИГ—СОЦИН, 2010. — 350 с.
31. Зарецкий, В.К. Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике [Текст] / В.К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. — 2016. — 12 (3). — С. 149–188. doi:10.17759/chp.2016120309
32. Зарецкий, В.К., Зарецкий, Ю.В. Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода: случай Дениса Г. [Текст] / В.К. Зарецкий, Ю.В. Зарецкий // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — 23 (2). — С. 142-156. doi:10.17759/cpp.2015230209
33. Зарецкий, В.К., Зарецкий, Ю.В. Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) [Текст] / В.К.

Зарецкий, Ю.В. Зарецкий // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 2. – С. 110-133.

34. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. Три главные проблемы подростков с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? [Текст] / В.К. Зарецкий, Н.С. Смирнова, Ю.В. Зарецкий, Н.М. Евлашкина, А.Б. Холмогорова. – М.: Форум, 2014. – 208 с.

35. Зарецкий, Ю.В. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах [Текст] : дис. ... канд. Психол. наук : 19.00.13 / Ю.В. Зарецкий. – М., 2014. - 207 с.

36. Зарецкий, Ю.В., Зарецкий, В.К., Кулагина, И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов [Текст] / Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014. – 19 (1). С. 99-110.

37. Ильин, В.А. Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений [Текст] / В.А. Ильин // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. С. 14-23.

38. Исаев, Е.И. Антропологические проблемы отечественного образования [Текст] / Е.И. Исаев // Народное образование. – 2017. – № 6-7. С. 7-17.

39. Казанцева, А.В., Гайсина, Д.А., Малых, С.Б., Хуснутдинова, Э.К. Роль генетических факторов в формировании свойств личности и темперамента [Текст] / А.В. Казанцева, Д.А. Гайсина, С.Б. Малых, Э.К. Хуснутдинова // Медицинская генетика. – 2008. – №3. – С. 3-12.

40. Карабанова, О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции [Текст] : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / О.А. Карабанова. – М., 2002. – 379 с.

41. Карягина, Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т.Д. Карягина. – М., 2013. – 175 с.
42. Карягина, Т.Д., Будаговская, Н.А., Дубровская, С.В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса [Текст] / Т.Д. Карягина, Н.А. Будаговская, С.В. Дубровская // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – 1. – С. 202–227.
43. Карягина, Т.Д., Иванова, А.В. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию [Текст] / Т. Д.Карягина, А.В. Иванова // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 182-207.
44. Карягина, Т.Д., Кухтова, Н.В. Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте [Текст] / Т.Д. Карягина, Н.В. Кухтова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24 (4). – С. 33-61. doi:10.17759/cpp.2016240403
45. Клименкова, Е.Н., Холмогорова, А.Б. Валидизация методик диагностики социальной тревожности на российской подростковой выборке [Текст] / Е.Н. Клименкова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – 25 (1). – С. 28-39. doi:10.17759/cpp.2017250103
46. Кобызева, В.О. Особенности виртуального общения в повседневных коммуникативных практиках молодежи [Электронный ресурс] / В.О. Кобызева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2010. – 1. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2010/no1.html>
47. Коломиец О.В., Орестова В.Р., Долгов Ю.А., Бастрон А.А. Расчет адекватной математической модели позитивного социального самочувствия студентов [Текст] / О.В. Коломиец, В.Р. Орестова, Ю.А. Долгов, А.А. Бастрон // История и архивы. – 2017. – № 4. – С.141-148.
48. Кожухарь, Г. С., Петрова, А. Н. Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий [Текст] / Г.С.

Кожухарь, А.Н. Петрова // Психологическая наука и образование. – 2006. – 3. – С. 65–73.

49. Кохут, Х. Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений личности [Текст] / Х. Кохут ; пер. с англ. А.М. Боковой. – М.: Когито-центр, 2003. – 386 с.

50. Кохут, Х. Восстановление самости [Текст] / Х. Кохут ; пер. с англ. А.М. Боковой. – М.: Когито-центр, 2002. – 316 с.

51. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464с.

52. Кухтова, Н.В. Адаптация методики «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис) [Текст] / Н.В. Кухтова // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 201. – Вып. 11. – Ч. 2. – С. 211—218.

53. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие [Текст] / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

54. Малых, С.Б., Волкова, Н.Ю., Надысева, В.В. Природа индивидуальных различий по экстраверсии и нейротизму в подростковом возрасте [Текст] / С.Б. Малых, Н.Ю. Волкова, В.В. Надысева // Вопросы психологии. – 2007. – 6. – С. 142-152.

55. Марарица, Л.В., Антонова, Н.А., Ерицян, К.Ю. Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности [Электронный ресурс] / Л.В. Марарица, Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицян // Петербургский психологический журнал. – 2013. – 5. URL: <https://www.academia.edu/15762456>

56. Марцинковская, Т.Д., Чумичева, Е.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская, Е.В. Чумичева // Психологические

исследования: электронный научный журнал. – 2015. – №39. – С. 10. URL: <http://psystudy.ru>

57. Мид, М. Культура и мир детства. Избранные произведения [Текст] / М. Мид. М.: Наука, 1988. – 429 с

58. Москачева, М.А., Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г. Алекситимия и способность к эмпатии [Текст] / М.А. Москачева, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. 22 (4). – С. 98-114.

59. Мухаметрахимов, Р.Ж. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития [Текст] / ред. Мухамедрахимов Р.Ж. // Коллективная монография. – Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2008. – 311 с.

60. Нечаев, Н.Н., Резницкая, Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2001. – № 1 (11). – С. 78–96.

61. Никитина, И.В., Холмогорова, А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 [Текст] / И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – 20 (1). – С. 80-85.

62. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику [Текст] / В.В. Николаева. М.: Издательство Московского университета, 1987. – 168 с.

63. Николаева, И.А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И. А. Николаева. – Курган, 2004. – 20 с.

64. Николаевская, И.А. Прямое включение из кабинета школьного психолога [Текст] / И. А. Николаевская // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – 23 (3). – С. 153-157. doi:10.17759/cpp.2015230312



65. Новая группа подростков с «невидимым» риском психопатологии и суицидального поведения: находки исследования SEYLE [Электронный ресурс] / Под ред. А.А. Курсакова, перевод П.В. Алфимова // WorldPsychiatry (на русском). – 2014. – Т.13. – №1. URL: <http://psychiatr.ru/magazine/wpa/40/755?page=2>.

66. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: Учебник для вузов [Текст] / Л. Ф. Обухова. - М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. – 460 с.

67. Обухова, Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий [Текст] / Л.Ф. Обухова, С.Б. Ткаченко // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 3. – С. 49-61.

68. Олифирович, Н.И., Яценко, Т.Е. Эмпатические компетенции специалистов помогающих профессий: состав и классификационные параметры [Электронный ресурс] / Н.И. Олифирович, Т.Е. Яценко // VI Всероссийская научно-практическая конференция на основе интернет-форума «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика». – 2016. URL: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/empaticheskie-kompetencii-specialistov-pomogayushchih-professiy-sostav-i>

69. Орестова, В.Р., Коломиец, О.В. Реализация программы по формированию позитивного социального самочувствия посредством развития субъектных качеств личности студентов [Текст] / В.Р. Орестова, Коломиец О.В. // Человеческий капитал. – 2016. – 12 (96). – С. 17-20.

70. Павлова, Т.С. Психологические факторы социальной тревожности в детском и подростковом возрасте. [Текст]: дис. ... канд. психол. Наук / Т.С. Павлова. – М., 2014. – 167 с.

71. Павлова, Т.С., Холмогорова, А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте [Текст] / Т.С. Павлова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29-43.

72. Панов, В.И. Личностно-профессиональная модель развития преподавателей гуманитарных дисциплин в русле акмеологического подхода [Текст] / В.И. Панов, М.В. Селезнева // Российский научный журнал. – 2013. – № 3 (34). – С. 143-149.
73. Панов, В.И. Субъектность в контексте эконсихологического подхода к развитию психики [Текст] / В.И. Панов // Образование и саморазвитие. – 2015. – 3 (45). – С.10-18.
74. Панов, В.И. Формирование психологической готовности студентов-педагогов к рефлексивному диалогу с учащимися [Текст] / В.И. Панов, С.Л. Зотова // Российский научный журнал. – 2013. – 6 (37). – С. 120-125.
75. Пацлав, Р. Застывший взгляд [Текст] / Р. Пацлав. М.: Evidentis, 2003. – 220 с.
76. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже. СПб.: Питер, 2000. – 192 с.
77. Плешаков, В.А. Перспектива развития теории киберсоциализации человека в XXI веке [Текст] / В. А. Плешаков // Идеи и идеалы. – 2011. – 2. – 3(9). – С. 47-62.
78. Поляков, Е.А. Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Е. А. Поляков – Москва, 2009. – 277 с.
79. Полякова, С.Г., Поляков, Е.А., Донцов, Д.А., Сенкевич, Л.В. Влияние социальной депривации в детстве и отрочестве на развитие личностных смыслов в юности и молодости [Текст] / С.Г. Полякова, Е.А. Поляков, Д.А. Донцов, Л.В. Сенкевич // Человеческий капитал. – 2017. – 8 (104). – С. 40-43.
80. Попова, Е. Б. «Навыки конструктивного общения». Программа элективного курса для учащихся 9-х классов [Текст] / Е. Б. Попова // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 80–87.

81. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // на пороге взросления: сб. научных статей [Текст] / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А.Корепанова. М.: МГППУ. 2011. С. 14-22.
82. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
83. Реан, А.А. Психология подростка. Полное руководство [Текст] / Под общ. ред. А. А. Реана. СПб.: ПраймЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
84. Рубцов, В.В., Поливанова, Н.И., Семенова, М.А. Рефлексия и ее роль в процессе организации и построения коллективно-распределенного действия у детей руководство // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования [Текст] / Отв. ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. С. 102-113.
85. Рубцов В.В., Давыдов В.В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности Коллективная монография [Текст] / В.В. Рубцов, В.В. Давыдов. – Новосибирск: Психол. ин-т РАО, 1995. – 226 с.
86. Рычкова, О.В. Исследования социального познания при шизофрении [Текст] / О.В. Рычкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – 1. – С. 63–89.
87. Рычкова, О.В., Холмогорова, А.Б. Адаптация методики диагностики социальной ангедонии (RSAS) на российской выборке [Текст] / О.В. Рычкова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – 24 (4). – С. 62–96. doi:10.17759/cpp.2016240404
88. Сергиенко, Е.А., Лебедева, Е.И., Прусакова, О.А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека [Текст] / Е.А. Сергиенко, Е.И. Лебедева, О.А. Прусакова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 415 с.

89. Слободчиков, В.И. Книга 2: Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с. : ил. – (Основы психологической антропологии). – ISBN 5-921900-31-1.
90. Смирнова, Е.О. Проблемные формы межличностных отношений [Текст] / Е.О. Смирнова // Вестник практической психологии образования. – 2011. – 3. – С. 22-31.
91. Смирнова, Е.О. Современная детская субкультура [Текст] / Е.О. Смирнова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – 23 (4). – С. 25-35. doi:10.17759/cpp.2015230403
92. Смирнова, Н.С. Интерперсональные отношения подростков из социально неблагополучных семей [Текст] : автореф. дисс. ... канд психол. наук: 19.00.13 / Н.С. Смирнова. – М., 2008. – 24 с.
93. Собкин, В.С., Смылова, М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) [Текст] / В.С. Собкин, М.М. Смылова // Экспериментальные исследования. – 2014. – № 2. – С. 71-68.
94. Собкин, В.С., Федотова, А.В. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии [Текст] / В.С. Собкин, А. В. Федотова // Национальный психологический журнал. – 2018. – 3 (31). – С. 23-36.
95. Собкин, В.С., Федотова, А.В. Подросток в социальных сетях: риски и реакции [Текст] / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. – Т. 18. – 1. – С. 47-56.
96. Солдатова, Г.В., Зотова, Е.Ю. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации [Электронный ресурс] / Г.В. Солдатова, Е.Ю. Зотова // Дети в информационном обществе. – 2011. – 7. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/7/12research\\_7.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/7/12research_7.pdf).
97. Солдатова, Г.В., Зотова, Е.Ю., Чекалина, А.И., Гостимская, О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование

представлений детей и взрослых об интернете [Текст] / Под ред. Г.В. Солдатовой. – М., 2011. – 176 с.

98. Солдатова, Г.В., Кропалева, Е.Ю. Особенности российских школьников как пользователей интернета [Электронный ресурс] / Г.В. Солдатова, Е.Ю. Кропалева // Дети в информационном обществе. — 2009. — № 2. URL: <http://azbez.com/node/1056>

99. Солдатова, Г.В., Рассказова, Е.И., Зотова, Е.Ю. Типы пользователей и их деятельность в интернете [Электронный ресурс] / Г.В. Солдатова, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова // Дети в информационном обществе. — 2013—2014. — № 15. URL: <http://detionline.com/assets/files/journal/15/Issledovaniya.pdf>.

100. Социальное познание как высшая психическая функция и его развитие в онтогенезе [Текст] / под ред А.Б. Холмогоровой. — М.: НЕОЛИТ, 2016. — 312 с.

101. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования [Текст] / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.

102. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников [Текст] : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. П. Стрелкова– М., 1987. – 24 с.

103. Толстых, А.В. Возрасты жизни [Текст] / А.В. Толстых. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 224 с.

104. Толстых, А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности [Текст] / А.В. Толстых. – СПб.: Алетейя, 2000. – 288 с.

105. Толстых, Н.Н. Современное взросление [Текст] / Н.Н. Толстых // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – № 4. – С. 7–24. doi:10.17759/cpp.2015230402

106. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. — М.: Издательство Юрайт, 2017. – 406 с.

107. Томаселло, М. Истоки человеческого общения [Текст] / М. Томаселло. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 328 с.
108. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
109. Хачатурова А.В. Становление модели психического в условиях социальной депривации // Психологические исследования. Вып.3. / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко [Текст]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 307-320.
110. Холмогорова, А.Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии [Текст] / А.Б. Холмогорова // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 58-92. doi:10.17759/chp.2016120305
111. Холмогорова, А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра [Текст] / А.Б. Холмогорова. – М.: Изд. «МЕДПРАКТИКАМ», 2011. – 480 с.
112. Холмогорова, А.Б. Природа нарушений социального познания при психической патологии: как примирить «био» и «социо»? [Текст] / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22. – № 4. – С. 8-29.
113. Холмогорова, А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив [Текст] / А.Б. Холмогорова // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 25-43. doi: 10.17759/chp.2015110304
114. Холмогорова, А. Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / А.Б. Холмогорова – М., 1983. – 24 с.
115. Холмогорова, А.Б., Авакян, Т.В., Клименкова, Е.Н., Малюкова, Д.А. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных

социальных групп [Текст] / А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малюкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – № 4. – С. 102-129. doi:10.17759/cpp.2015230407

116. Холмогорова, А.Б., Воликова, С.В., Сорокова, М.Г. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» [Текст] / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, М.Г. Сорокова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 4. – С. 97-125. doi:10.17759/cpp.2016240405

117. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С. Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е.Василюка и Е.В.Шерягиной [Текст] // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 1. – С. 79-92.

118. Холмогорова, А. Б., Клименкова, Е. Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности [Текст] / А. Б. Холмогорова, Е. Н. Клименкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25. – № 2. – С. 75-93. doi: 10.17759/cpp.2017250205

119. Холмогорова, А.Б., Москачева, М.А., Рычкова, О.В., Пуговкина, О.Д., Краснова-Гольева, В.В., Долныкова, А.А., Царенко, Д.М., Румянцева, Ю.М. Сравнение способности к ментализации у больных шизофренией и шизоаффективным психозом на основе методики «Понимание психического состояния по глазам» [Текст] / А.Б. Холмогорова, М.А. Москачева, О.В. Рычкова, О.Д. Пуговкина, В.В. Краснова-Гольева, А.А. Долныкова, Д.М. Царенко, Ю.М. Румянцева // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 3. – С. 99-117. doi:10.17759/exppsy.2015080310

120. Холмогорова, А.Б., Московская, М.С., Шерягина, Е.В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки [Текст] / А.Б. Холмогорова, М.С. Московская, Е.В. Шерягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22. – № 4. – С. 115-129.

121. Холмогорова, А.Б., Царенко, Д.М., Москачева, М.А. Нарушения социального познания при расстройствах шизофренического и аффективного спектров [Электронный ресурс] / А.Б. Холмогорова, Д.М. Царенко, М.А. Москачева // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. – № 4. – С. 103-117. doi:10.17759/cpse.2016050408
122. Холмогорова, А.Б., Шалыгина, О.В. Роль модных кукол в усвоении нереалистичных социальных стандартов телесной привлекательности у девочек-дошкольниц [Текст] / А.Б. Холмогорова, О.В. Шалыгина // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22. – № 4. – С. 130-154.
123. Шерягина, Е.В. Проективная методика исследования стратегий утешения [Текст] / Е.В. Шерягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 2. – С. 212-224.
124. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
125. Эриксон, Э. Идентичность : юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. - М. : Флинта, 2006. – 352 с.
126. Этчегоев, Г. Контрперенос // Эра контрпереноса: Антология психоаналитических исследований (1949–1999) [Текст] / Г. Этчегоев / сост., науч. ред. и предисл. И. Ю. Романова. – М.: Академический проект, 2005. – С. 71–148.
127. Adler, G. Psychotherapy of the narcissistic personality disorder patient: Two contrasting approaches [Text] / G. Adler // The American Journal of Psychiatry. – 1986. – 143. – P. 430-436.
128. Akhtar, S. Narcissistic personality disorder: Descriptive features and differential diagnosis [Text] / S. Akhtar // Psychiatric Clinics of North America. – 1989. – 12. – P. 505-530.
129. Akhtar, S. The shy narcissist // New clinical realms. Pushing the envelope of theory and technique [Text] / S. Akhtar (Ed.). – Northvale, NJ: Jason Aronson, 2003. – P. 47–58.



130. Alaerts, K., Nackaerts, E., Meyns, P., Swinnen, S.P., Wenderoth, N. Action and emotion recognition from point light displays: an investigation of gender differences [Text] / K. Alaerts, E. Nackaerts, P. Meyns, S.P. Swinnen, N. Wenderoth // PLoS One. – 2011. – 6 (6). e20989, <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0020989>.
131. Allik J., Laidra K., Realo A., Pullmann H. Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits [Text] / J. Allik, K. Laidra, A. Realo, H. Pullmann // Eur. J. Pers. – 2004. – 18 (6). – P. 445-462.
132. Alloway T., Runac R., Qureshi M., Kemp G. Is Facebook linked to selfishness ? Investigating the relationships among social media use, empathy, and narcissism [Text] / T. Alloway, R. Runac, M. Qureshi, G. Kemp // Social Networking. – 2014. – 3. – P. 150–158. doi:10.4236/sn.2014.33020
133. American Psychiatric Association (APA) (1994), DSM IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, tr. it. – Masson, Milano, 1995.
134. American Psychiatric Association (APA) (1980), DSM III. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, tr. it. – Masson, Milano, 1983.
135. Aniskiewicz, A.S. Autonomic components of vicarious conditioning and psychopathy [Text] / A.S. Aniskiewicz // Journal of Clinical Psychology. – 1979. – 35. – P. 60-67.
136. Arnett, J. J. Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage // Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New synthesis in theory, research, and policy [Text] / J.J. Arnett (Ed). – Oxford: University Press, 2011. – P. 255-275.
137. Asendorpf, J.B. Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability and peer avoidance [Text] / J.B. Asendorpf // Human Development. – 1990. – 33. – P. 250-259.
138. Astington, J.W., Baird, J.A. Why language matters for theory of mind [Text] / J. W. Astington, J.A. Baird. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2005. – 368 p.

139. Bar-On, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi): Technical Manual [Text] / R. Bar-On. – Toronto: MultiHealth Systems, 1997.
140. Baron-Cohen, S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind // The language of the eyes as an evolved language of mind [Text] / J. Tooby, L. Cosmides. – MA: MIT Press, 1995. – P. 11-19.
141. Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Jolliffe, T. Is There a "Language of the Eyes"? Evidence from Normal Adults, and Adults with Autism or Asperger Syndrome [Text] // S. Baron-Cohen, S. Wheelwright, T. Jolliffe / VISUAL COGNITION. – 1997. – 4 (3). – P. 311-331.
142. Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., Plumb, I. The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism [Text] / S. Baron-Cohen, S. Wheelwright, J. Hill, Y. Raste, I. Plumb // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2001. – 42 (2). – P. 241-251.
143. Barrett-Lennard, G.T. The empathy cycle: refinement of a nuclear concept [Text] / G.T. Barrett-Lennard // J Couns Psychol. – 1981. – 28. – P. 91-100.
144. Barry, C., Kauten, R., Lui, J.H.L. Self-perceptions of social support and empathy as potential moderators in the relation between adolescent narcissism and aggression [Text] / C. Barry, R. Kauten, J.H.L. Lui // Individual Differences. – 2014. – 12 (4-A). – P. 170-179.
145. Baskin-Sommers, A., Krusemark, E., Ronningstam, E. Empathy in Narcissistic Personality Disorder: From Clinical and Empirical Perspectives. Personality Disorders [Text] / A. Baskin-Sommers, E. Krusemark, E. Ronningstam // Theory, Research, and Treatment. – 2014. – 5 (3). – P. 323-33. <http://dx.doi.org/10.1037/per0000061>
146. Batchelder, L., Brosnan, M., Ashwin, C. The Development and Validation of the Empathy Components Questionnaire (ECQ) [Text] / L. Batchelder, M. Brosnan, C. Ashwin // PLoS ONE. – 2017. – 12(1). e0169185. doi:10.1371/journal.pone.0169185

147. Batson, C.D., Fultz, J., Schoenrade, P.A. Adults emotional reactions to the distress of others [Text] / N. Eisenberg, J. Strayer // Empathy and its development. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – P. 163-185.
148. Baumeister, R.F., Leary, M.R. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation [Text] / R.F. Baumeister, M.R. Leary // Psychol Bull. – 1995. – 117 (3). – P. 497-529.
149. Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann, F.A dyadic systems view of communication // Relational views of psychoanalysis [Text] / N. Skolnick, S. Warshaw (Eds.). – Hillsdale, NJ: Analytic Press, 1992. – P. 61-81.
150. Beebe, B., Lachmann, F. Representation and internalization in infancy: Three principles of salience [Text] / B. Beebe, F. Lachmann // Psychoanalytic Psychology. – 1994. – 11(2). – P. 127-165.
151. Beebe, B., Lachmann, F., Jaffe, J. Mother-infant interaction structures and presymbolic self and object representations [Text] / B. Beebe, F. Lachmann, J. Jaffe // Psychoanalytic Dialogues. – 1997. – 7 (2). – P. 133-182.
152. Bennet, M.J. The Empathic Healer: An Endangered Species? [Text] / M.J. Bennet. : Academic Press, 2001. – 260 p.
153. Berndt, T.J. Friendship Quality and Social Development [Text] / T.J. Berndt // Current Directions in Psychological Science. – 2002. – 11 (1). – P. 7-10. DOI: 10.1111/1467-8721.00157
154. Blair, R.J.R. Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations [Text] / R.J.R. Blair // Consciousness and Cognition. – 2005. – 14. – P. 698-718.
155. Blair, R.J.R. Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies [Text] / R.J.R. Blair // Personality and Individual Differences. – 1999. – 27. – P. 135-145.
156. Blair, R.J.R., Jones, L., Clark, F., Smith, M. The psychopathic individual: A lack of responsiveness to distress cues? [Text] / R.J.R. Blair, L. Jones, F. Clark, M. Smith // Psychophysiology. – 1997. – 34. – P. 192-198.

157. Blair, R.J.R., Sellars, C., Strickland, I., Clark, F., Williams, A., Smith, M., et al. Theory of mind in the psychopath [Text] / R.J.R. Blair, C. Sellars, I. Strickland, F. Clark, A. Williams, M. Smith, et al. // Journal of Forensic Psychiatry. – 1996. – 7. – P. 15-25.
158. Bons, D.M.A., Scheepers, F.E., Rommelse, N.N.J., Motor, J.K.B. Emotional and Cognitive Empathic Abilities in Children with Autism and Conduct Disorder [Text] / D.M.A. Bons, F.E. Scheepers, N.N.J. Rommelse, J.K.B. Motor // Proceedings of Measuring Behavior. – 2010. – 24 (27). – P. 109-113.
159. Botting, N., Conti-Ramsden, G. The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI / N. Botting, G. Conti-Ramsden [Text] // British Journal of Developmental Psychology. – 2008. – 26. – P. 281-300. DOI: 10.1348/026151007X235891
160. Branje, S.J., van Lieshout, C.F., Gerris, J.R.M. Big Five personality development in adolescence and adulthood [Text] / S.J. Branje, C.F. van Lieshout, J.R.M. Gerris // Eur. J. Pers. – 2007. – 21. – P. 45-62.
161. Brehm, J.W., Self, E.A. The intensity of motivation [Text] / J.W. Brehm, E.A. Self // Annu Rev Psychol. – 1989. – 40. – P. 109-31.
162. Bretherton, I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth [Text] / I. Bretherton // Developmental Psychology. – 1992. – 28. – P. 159-115.
163. Brothers, L. The social brain: a project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain [Text] / L. Brothers // Concepts Neurosciense. – 1990. – 1. – P. 227—251.
164. Brown M., Thibodeau R.B., Pierucci J.M., Gilpin A.T. Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation [Text] / M. Brown, R.B. Thibodeau, J.M. Pierucci, A.T. Gilpin // Review of Social Development. – 2017. – 26 (4). – P. 951-964. DOI: 10.1111/sode.12232
165. Brunet, E., Sarfati, Y., Hardy-Bayle, M.C., Decety, J.A. PET investigation of the attribution of intentions with a nonverbal task [Text] / E.

Brunet, Y. Sarfati, M.C. Hardy-Bayle, J.A. Decety // *Neuroimage*. – 2000. – 11. – P. 157-166.

166. Bullinger, A.F., Wyman, E., Melis, A.P., Tomasello, M. Coordination of chimpanzees (*Pan troglodytes*) in a stag hunt game [Text] / A.F. Bullinger, E. Wyman, A.P. Melis, M. Tomasello // *International Journal of Primatology*. – 2011. – 32 (6). – P. 1296-1310.

167. Campbell, W.K., Reeder, G.D., Sedikides, C., Elliot, A.J. Narcissism and comparative self-enhancement strategies [Text] / W.K. Campbell, G.D. Reeder, C. Sedikides, A.J. Elliot // *Journal of Research in Personality*. – 2000. – 34. – P. 329-347. doi:10.1006/jrpe.2000.2282

168. Carpendale, J., Chandler, M.J. On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind [Text] / J. Carpendale, M.J. Chandler // *Child Development*. – 1996. – 67 (4). – P. 1686–1706. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01821.x>

169. Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M.C., Mazziotta, J.C., Lenzi, G.L. Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas [Text] / L. Carr, M. Iacoboni, M.C. Dubeau, Mazziotta, J. C., G.L. Lenzi // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – 2003. – 29. – P. 5497–5502.

170. Carrier, L.M., Spradlin, A., Bunce, J.P., Rosen, L.D. Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults [Text] / L.M. Carrier, A. Spradlin, J.P. Bunce, L.D. Rosen // *Computers in Human Behavior*. – 2015. – 52. – P. 39–48. doi:10.1016/j.chb.2015.05.026

171. Caruso D.R., Mayer J.D., Salovey P. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality [Text] / D.R. Caruso, J.D. Mayer, P. Salovey // *Journal of Personality Assessment*. – 2002. – 79. – P. 306–320.

172. Casey, B.J., Jones, R.M., Hare, T.A. The Adolescent Brain [Text] / B. J. Casey, R.M. Jones, T.A. Hare // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2008. – 1124. – P. 111-126.

173. Caspi, A., Shiner, R.L. Personality development. Handbook of child psychology [Text] / A. Caspi, R.L. Shiner // Social, emotional, and personality development. – New York: Wiley. – 2006. – P. 300-365.
174. Castelli, F., Happe, F., Frith, U., Frith, C. Movement and mind: A functional imaging study of perception and interpretation of complex intentional movement patterns [Text] / F. Castelli, F. Happe, U. Frith, C. Frith // Neuroimage. – 2000. – 12. – P. 314–325.
175. Cheney, D.L., Seyfarth, R.M. How monkeys see the world: Inside the mind of another species [Text] / D.L. Cheney, R. M. Seyfarth. – Chicago: University of Chicago Press, 1990. – 377 p.
176. Christov-Moore, L., Simpson, E.A., Coudé, G., Ferrari, P.F. Empathy: Gender Effects in Brain and Behavior [Text] / L. Christov-Moore, E.A. Simpson, G. Coudé, P.F. Ferrari // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2014. – 46 (4). – P. 604-627. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2014.09.001
177. Cohen, D., Strayer, J. Empathy in conduct-disordered and comparison youth [Text] / D. Cohen, J. Strayer // Developmental Psychology. – 1996. – 32. – P. 988-998.
178. Cohn, L.D. Sex differences in the course of personality development: a meta-analysis [Text] / L.D. Cohn // Psychol Bull. – 1991. – 109 (2). – P. 252-266.
179. Cooper, A. M. Further developments of the diagnosis of narcissistic personality disorder // Disorders of narcissism: Diagnostic, clinical, and empirical implications [Text] / E. Ronningstam (Ed.). – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1998. – P. 53-74.
180. Corr, P.J., Matthews, G. The Cambridge handbook of personality psychology [Text] / P.J. Corr, G. Matthews. – New York: Cambridge University Press, 2009. – 850 p.
181. Costa, P.T.Jr., McCrae, R.R., Martin, A. T. Incipient adult personality: the NEOPI3 in middle schoolaged children [Text] / P.T.Jr. Costa, R.R. McCrae, A.T. Martin // Brit. J. Dey. Psychol. – 2008. – 26 (1). – P. 71—89.

182. Cotler, T.B. The Relationship Among Attachment Patterns, Mentalization, and Empathy : Dr. Sci. (Philosophy) diss / T. Cotler – Adelphi, 2012. – 231 p.
183. Crick, N.R., Dodge, K.A. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression [Text] / N.R. Crick, K.A. Dodge // Child Development. – 1996. – 67. – P. 993-1002.
184. Crocetti, E., Van der Graaff, J., Moscatelli, S., Keijsers, L., Koot, H. M., Rubini, M., Meeus, W., Branje, S. A Longitudinal Study on the Effects of Parental Monitoring on Adolescent Antisocial Behaviors: The Moderating Role of Adolescent Empathy [Text] / E. Crocetti, J. Van der Graaff, S. Moscatelli, L. Keijsers, H. M. Koot // Front. Psychol. – 2016. – 7. – P. 17-26. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01726
185. Crosnoe, R., Johnson, M. K. Research on adolescence in the twentyfirst century [Text] / R. Crosnoe, M. K. Johnson // Annu. Rev. Sociol. – 2011. – 37. – P. 439-460.
186. Cuff, B.M.P., Brown, S.J., Taylor, L., Howat, D. Empathy: A Review of the Concept [Text] / B.M.P. Cuff, S.J. Brown, L. Taylor, D. Howat // Emotion Review. – 2016. – 8 (2). – P. 144-153. DOI: 10.1177/1754073914558466
187. Czarna, A.Z., Wrobel, M., Dufner, M., Zeigler-Hill, V. Narcissism and Emotional Contagion: Do Narcissists “Catch” the Emotions of Others? [Text] / A.Z. Czarna, M. Wrobel, M. Dufner, V. Zeigler-Hill // Social Psychological and Personality Science. – 2015. – 6 (3). – P. 318-324. DOI: 10.1177/1948550614559652
188. Davis, M.H. A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy [Text] / M.H. Davis. – Cat Sel Doc Psychol. – 1980. – 10. – 19 p.
189. Davis, M. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach [Text] / M. Davis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – 44. – P. 113-126.

190. De Vignemont, F., Singer, T. The empathic brain: how, when and why? [Text] / F. De Vignemont, T. Singer // Trends in Cognitive Sciences. – 2006. – 10 (10). – P. 435-441. doi: 10.1016/j.tics.2006.08.008
191. de Waal, F. B. M. Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy [Text] / F. B. M. de Waal // Annu Rev Psychol. – 2008. – 59. – P. 279-300. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625
192. de Wied, M., Branje, S.J.T., Meeus, H.J.W. Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents [Text] / M. de Wied, S.J.T. Branje, H.J.W. Meeus // Aggressive Behavior. – 2007. – 33 (1). – P. 48-55. doi: 10.1002/ab.20166
193. Decety, J. The neuroevolution of empathy [Text] / J. Decety // Ann N Y Acad Sci. – 2011. – 1231. – P. 35–45. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x PMID: 21651564
194. Decety, J., Jackson, P.L. The functional architecture of human empathy [Text] / J. Decety, P.L. Jackson // Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews. – 2004. – 3. – P. 71-100.
195. DeFruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K.G. et al. Five types of personality continuity in childhood and adolescence [Text] / F. DeFruyt, M. Bartels, K.G. Van Leeuwen et al. // Journal of Personality and Social Psychology. – 2006. – 91 (3). – P. 538-552.
196. Demir, Y., Atli, A., Kış, A. Empathy Based on Gender in Dissertations Submitted in Turkey: A Meta-Analysis Study Eurasian [Text] / Y. Demir, A. Atli, A. Kış // Journal of Educational Research. – 2016. – 16 (64). – P. 69-90. DOI: 10.14689/ejer.2016.64.4
197. Dimberg, U., Lundquist, L.O., Gender differences in facial reactions to facial expressions [Text] / U. Dimberg, L.O. Lundquist // Biol. Psychol. – 1990. – 30. – P. 151-159.
198. Dinić, M.B., Kodžopeljić, S.J., Sokolovska, T.V., Milovanović, Z.I. Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender [Text]



/ M.B. Dinić, S.J. Kodžopeljić, T.V. Sokolovska, Z.I. Milovanović // *School Psychology International*. – 2016. – 37 (4). – P. 359-377.

199. Dodge, K.A. A social information processing model of social competence in children [Text] / M. Perlmutter (ed.) // *Minnesota Symposium on Child Psychology*. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986. – Vol. 18. – P. 77–125.

200. Dodge, K.A. Attributional bias in aggressive children // *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* [Text] / P.A. Kendall (Ed.). San Diego, CA: Academic Press, 1985. – P. 73–110.

201. Dodge, K.A., Coie, J.D. Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups [Text] / K.A. Dodge, J.D. Coie // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – 53. – P. 1146-1158.

202. Doherty, R.W., Orimoto, L., Singelis, T.M., Hatfield, E., Hebb, J., Emotional contagion: gender and occupational differences [Text] / R.W. Doherty, L. Orimoto, T.M. Singelis, E. Hatfield, J. Hebb // *Psychol. Women Q.* – 1995. – 19. – P. 355-371.

203. Duan, C. Being Empathic: The Role of Motivation to Empathize and the Nature of Target Emotions [Text] / C. Duan // *Motiv Emot.* – 2000. – 24 (1). – P. 29-49.

204. Duncan, C.M. Community and the American Village on Paradise Drive [Electronic resource] / C.M. Duncan. – 2017. DOI: 10.22140/pv.218

205. Dunn, J., Brown J., Beardsall, L. Family Talk About Feeling States and children's Later Understanding of Other's Emotions [Text] / J. Dunn, J. Brown, L. Beardsall // *Developmental Psychology*. – 1991. – 27 (3). – P. 448-455. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448.

206. Eckblad, M.L., Chapman, L.J., Chapman, J.P., Mishlove, M. "The Revised Social Anhedonia Scale." Unpublished test [Text] / M.L. Eckblad, L.J. Chapman, J.P. Chapman, M. Mishlove. – Wisconsin, Madison, WI, 1982.

207. Eisenberg, N., Fabes, R. A. Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior [Text] / N. Eisenberg, R. A. Fabes // *Motivation and Emotion*. – 1990. – 14. – P. 131-149.
208. Eisenberg, N., Fabes, R.A. Prosocial development // *Social, emotional and personality development* [Text] in 4 V. Vol. 3 *Handbook of child psychology* (5th ed.) / W. Damon (series Ed.), N. Eisenberg (vol. Ed.). – Hoboken: Wiley, 1998. P. 701-778.
209. Eisenberg, N., Fabes, R.A., Schaller, M., Carlo, G., Miller, P.A. The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding [Text] / N. Eisenberg, R.A. Fabes, M. Schaller, G. Carlo, P.A. Miller // *Child Development* – 1991. – 62. – P. 1393-1408.
210. Eisenberg, N., Lennon, R. Sex differences in empathy and related capacities [Text] / N. Eisenberg, R. Lennon // *Psychol. Bull.* – 1983. – 94 (1). – P. 100-131.
211. Eisenberg, N., Miller, P.A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors [Text] / N. Eisenberg, P.A. Miller // *Psychological Bulletin*. – 1987. – 101. – P. 91-119.
212. Eisenberg, N., Strayer, J. Empathy and its development [Text] / N. Eisenberg, J. Strayer. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 406 p.
213. Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A., Liew, J. Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study [Text] / N. Eisenberg, Q. Zhou, T.L. Spinrad, C. Valiente, R.A. Fabes, J. Liew // *Child Development*. – 2005. – 76. – P. 1055-1071. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x
214. Euler, F., Steinlin, C., Stadler, Ch. Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and affective empathy [Text] / F. Euler, C. Steinlin, Ch. Stadler // *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. – 2017. – 11(1). P. 1-7. DOI 10.1186/s13034-016-0141-4
215. Feingold, A. Gender differences in personality: a meta-analysis [Text] / A. Feingold // *Psychol. Bull.* – 1994. – 116 (3). – P. 429–456.

216. Fernyhough, C, Meins, E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations // Private speech, executive functioning and the development of verbal self-regulation [Text] / A. Winsler (ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – P. 95-104.

217. Fernyhough, C. Getting Vygotskian about theory of mind: mediation, dialogue, and the development of social understanding [Text] / C. Fernyhough // Developmental review. – 2008. – 28 (2). – P. 225-262.

218. Ferreira-Valente, A., Monteiro, J.S., Barbosa, R.M. et al. Clarifying changes in student empathy throughout medical school: a scoping review [Text] / A. Ferreira-Valente, J.S. Monteiro, R.M. Barbosa et al. // Advances in health sciences education: theory and practice. – 2016. – 22 (5). – P. 1293-1313. doi: 10.1007/s10459-016-9704-7

219. Feshbach, N. D. Parental empathy and child adjustment/maladjustment // Empathy and its development [Text] / N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.). – New York: Cambridge University Press, 1987. P. 271-291.

220. Feshbach, N.D. Studies of empathic behavior in children [Text] / N.D. Feshbach // Prog Exp Pers Res. – 1978. – 8. – P. 1-47.

221. Feshbach, N. Empathy training: a field study in affective education [Text] / N. Feshbach. – N.Y.: Praeger, 1979. – 36 p.

222. Fiebich, A., Gallagher, S., Hutto, D. Pluralism, Interaction, and the Ontogeny of Social Cognition // The Routledge Handbook of Philosophy of the Social Mind [Text] / J. Kiverstein (ed.). – Wollongong: Routledge, 2016. – P. 208-221.

223. Fletcher, P.C., Happe, F., Frith, U., Baker, S.C., Dolan, R.J., Frackowiak, R.S., et al. Other minds in the brain: A functional imaging study of «theory of mind» in story comprehension [Text] / P.C. Fletcher, F. Happe, U. Frith, S.C. Baker, R.J. Dolan, R.S. Frackowiak et al. // Cognition. – 1995. – 57. – P. 109–128.

224. Fonagy, P Attachment Theory and Psychoanalysis [Text] / P. Fonagy. – LLC: Other Press, 2010. – 272 p.

225. Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. Affect regulation, mentalization and the development of the self [Text] / P. Fonagy, G. Gergely, E. Jurist, M. Target. – New York, NY: Other Press, 2004. – 592 p.

226. Fonagy, P., Luyten, P. A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder [Text] / P. Fonagy, P. Luyten, // *Development and Psychopathology*. – 2009. – 21. – P. 1355-1381. doi: 10.1017/S0954579409990198

227. Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S., Higgitt, A.C. The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment [Text] / P. Fonagy, M. Steele, H. Steele, G.S. Moran, A.C. Higgitt // *Infant Mental Health Journal*. – 1991. – 12 (3). – P. 201-218.

228. Furstenberg, F.Jr., Kennedy, S., McCloyd, V.C., Rumbaut, R.G., Setterstenm R.A., Jr. Growing up is harder to do [Text] / F.Jr. Furstenberg, S. Kennedy, V.C. McCloyd, R.G. Rumbaut, R.A., Jr. Setterstenm // *Contexts*. – 2004. – 3. – P. 33-41.

229. Gallagher, H.L., Happe, F., Brunswick, N., Fletcher, P.C., Frith, U., Frith, C.D. Reading the mind in cartoons and stories: An fMRI study of «theory of mind» in verbal and nonverbal tasks [Text] / H.L. Gallagher, F. Happe, N. Brunswick, P. C. Fletcher, U. Frith, C. D. Frith // *Neuropsychologia*. – 2000. – 38. – P. 11-21.

230. Gardner, H. Frames of mind [Text] / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983. – 528 p.

231. Gardner, M.R., Sorhus, I., Edmonds, C.J., Potts, R., Sex differences in components of imagined perspective transformation [Text] / M.R. Gardner, I. Sorhus, C.J. Edmonds, R. Potts // *Acta Psychol.* – 2012. – 140 (1). – P. 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2012.02.002>.

232. Garlick, D. Understanding the nature of the general factor of intelligence: the role of individual differences in neural plasticity as an explanatory

mechanism [Text] / D. Garlick // *Psychological Review*. – 2002. – 109 (1). – P. 116—36.

233. Gillespie, S.M., McCleery, J.P., Oberman, L.M. Spontaneous versus deliberate vicarious representations: different routes to empathy in psychopathy and autism [Text] / S. M. Gillespie, J. P. McCleery, L. M. Oberman // *Brain*. – 2014. – 137. – P. 1-3.

234. Gindina, E., Malykh, S. Genetic analyses of behavioral and emotional problems in russian adolescent twins // *Psychology in Russia: State of the art* [Text] / Y. Zinchenko, V. Petrenko (Eds). – Moscow: MSU & IG-SOCIN, 2008. – P. 319-344.

235. Goel, V., Grafman, J., Sadato, N., Hallett, M. Modeling other minds [Text] / V. Goel, J. Grafman, N. Sadato, M. Hallett // *Neuroreport*. – 1995. – 11. – P. 1741–1746.

236. Goldman, A. I. *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading* [Text] / A. I. Goldman. Oxford: Oxford University Press, 2006. – 376 p.

237. Gopnik, A., Wellman, H.M. Why the Child's Theory of Mind Really Is a Theory [Text] / A. Gopnik, H.M. Wellman // *Mind & Language*. – 2007. – 7 (1-2). – P. 145-171. DOI: 10.1111/j.1468-0017.1992.tb00202.x

238. Groh, A.M., Roisman, G.I. Adults' autonomic and subjective emotional responses to infant vocalizations: The role of secure base script knowledge [Text] / A.M. Groh, G.I. Roisman // *Developmental psychology*. – 2009. – 45(3). P. 889-893. doi: 10.1037/a0014943.

239. Guilford, J.P. *The nature of human intelligence* [Text] / J.P. Guilford. – New York: McGraw Hill, 1967. – 538 p.

240. Hall, J.A. Gender effects in decoding nonverbal cues [Text] / J.A. Hall // *Psychol. Bull.* – 1978. – 85 (4). – P. 845–858. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.85.4.845>.

241. Hall, J.A., *Nonverbal Sex Differences: Communication Accuracy and Expressive Style* [Text] / J.A. Hall. – Baltimore, MD.: The John Hopkins University Press, 1984. – 224 p.

242. Hampson, E., van Anders, S.M., Mullin, L.I. A female advantage in the recognition of emotional facial expressions: test of an evolutionary hypothesis [Text] / E. Hampson, S.M. van Anders, L.I. Mullin // *Evol. Hum. Behav.* – 2006. – 27 (6). – P. 401–416, <http://dx.doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2006.05.002>.

243. Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., Bridges, D. The development of concern for others in children with behavior problems [Text] / P.D. Hastings, C. Zahn-Waxler, J. Robinson, B. Usher, D. Bridges // *Developmental Psychology*. – 2000. – 36. – P. 531-546.

244. Hazan, C., Shaver, P.R. Romantic love conceptualized as an attachment process [Text] / C. Hazan, P.R. Shaver // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – 52. – P. 511-524.

245. Hein, S.D., Röder, M., Fingerle, M. The role of emotion regulation in situational empathy-related responding and prosocial behaviour in the presence of negative affect International [Text] / S.D. Hein, M. Röder, M. Fingerle // *Int J - Psychol.* – 2018. – 53 (6). – P. 477-485 DOI: 10.1002/ijop.12405

246. Hoffman, M.L. *Empathy and moral development: Implications for caring and justice* [Text] / M.L. Hoffman. – N.Y.: Cambridge University Press, 2000. – 331 p.

247. Hoffman, M.L. Sex differences in empathy and related behaviors [Text] / M.L. Hoffman // *Psychol. Bull.* – 1977. – 84 (4). – P. 712-722. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.712>.

248. Hong, R.Y., Paunonen, S.V. Personality traits and health risk behaviours in university students [Text] / R.Y. Hong Paunonen S.V. // *Eur. J. Pers.* – 2009. – 23 (8). – P. 675-696.

249. House, T.H., Milligan, W.L. Autonomic responses to modeled distress in prison psychopaths [Text] / T.H. House, W.L. Milligan // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1976. – 34. – P. 556-560.

250. Ickes, W., Gesn, P.R., Graham, T. Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? [Text] / W. Ickes, P.R. Gesn, T. Graham // *Pers Relatsh.* – 2000. – 7. – P. 95-109.
251. James, W. Principles of psychology [Text] / W. James. – New York, NY: Holt, 1890. – 720 p.
252. Jensen, A. The G Factor: The Science of Mental Ability [Text] / A. Jensen. – Westport, CT: Greenwood Publishing, 1998. – 700 p.
253. Jones, S.E., Miller, J.D., Lynam, D.R. Personality, antisocial behavior, and aggression: a metaanalytic review [Text] / S.E. Jones, J.D. Miller, D. R. Lynam // *J. Crim. Justice.* – 2011. – 39. – P. 329-337.
254. Jordan, M.R., Amir, D., Bloom, P. Are Empathy and Concern Psychologically Distinct? [Text] / M.R. Jordan, D. Amir, P. Bloom // *Emotion.* – 2016. – 16 (8). – P. 1107-1116. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000228>
255. Kabat-Zinn, J. An Outpatient Program in Behavioral Medicine for Chronic Pain Patients Based on the Practice of Mindfulness Meditation: Theoretical Considerations and Preliminary Results [Text] / J. Kabat-Zinn // *General Hospital Psychiatry.* – 1982. – 4(1). – P. 33-47. DOI: 10.1016/0163-8343(82)90026-3
256. Kanske, P., Bockler, A., Trautwein, F. M. et al. Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition [Text] / P. Kanske, A. Bockler, F.M. Trautwein et al. // *Social Cognitive and Affective Neuroscience.* – 2016. – 11 (9). – P. 1—10.
257. Katsurada, E., Sugawara, A.I. The relationship between hostile attribution bias and aggressive behavior in preschoolers [Text] / E. Katsurada, A.I. Sugawara // *Early Childhood Research Quarterly.* – 1998. – 13. – P. 623-636.
258. Kernberg, O.F. Clinical aspects of narcissism [Text] / O.F. Kernberg // Paper presented at Grand Rounds, Cornell University Medical Center, Westchester Division, Cornell University. – New York. – 1983.

259. Kernberg, O.F. Clinical diagnosis and treatment of narcissistic personality disorder [Text] / O.F. Kernberg // Paper presented at Swedish Association for Mental Health. – Stockholm, Sweden. – 1985.
260. Kevrekidis, P., Skapinakis, P., Damigos, D., Mavreas, V., Adaptation of the emotional contagion scale (ECS) and gender differences within the Greek cultural context [Text] / P. Kevrekidis, P. Skapinakis, D. Damigos, V. Mavreas // Ann. Gen. Psychiatry. – 2008. – P. 7-14. <http://dx.doi.org/10.1186/1744-859X-7-14>.
261. Keyzers, C., Gazzola, V. Dissociating the ability and propensity for empathy [Text] / C. Keyzers, V. Gazzola // Trends Cogn Sci. – 2014. – 18. – P. 163-6. doi: 10.1016/j.tics.2013.12.011 PMID: 24484764
262. Kilford, E.J., Garrett, E., Blakemore, S.J. The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective [Text] / E.J. Kilford, E. Garrett, S.J. Blakemore // Neuroscience and biobehavioral reviews. – 2016. – 70. – P. 106-120. doi: 10.1016/j.neubiorev.2016.08.016
263. Kinsella, G., Packer, S., Oliver, J. Maternal reporting of behaviour following very severe blunt head injury [Text] / G. Kinsella, S. Packer, J. Oliver // J Neurol Neurosurg Psychiatry. – 1991. – 54 (5). – P. 422-426. PMID: 1865205
264. Klauer, K.C. Affective priming [Text] / K.C. Klauer // Eur. Rev. Soc. Psychol. – 1997. – 8 (1). – P. 67-103.
265. Klimstra, T.A., Hale, W.W., Raaijmakers, Q.A. et al. Maturation of personality in adolescence [Text] / T.A. Klimstra, W.W. Hale, Q.A. Raaijmakers et al. // Journal of Personality and Social Psychology. – 2009. – 96. – P. 898-912.
266. Kohut, H. Forms and transformations of narcissism [Text] / H. Kohut // Journal of the American Psychoanalytic Association. – 1966. – 14. – P. 243–272.
267. Konrath S. The Empathy Paradox : Increasing disconnection in the age of increasing connection // Handbook of Research on Technoself: Identity in a Technological Society [Text] / R. Luppiciini (ed.). – Ottava: IGI Global, 2012. – 741 p.



268. Konrath, S., O'Brien, E., Hsing, C. Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis [Text] / S. Konrath, E. O'Brien, C. Hsing // *Personality and Social Psychology Review*. – 2011. – 15. – P. 180–198. doi:10.1177/1088868310377395
269. Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F., Watson, D. Linking «big» personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A metaanalysis [Text] / R. Kotov, W. Gamez, F. Schmidt, D. Watson // *Psychological Bulletin*. – 2010. – 136. – P. 768—821.
270. Krenz, A. Ist mein Kind Schulfähig? [Text] / A. Krenz. – München: Kosel, 2006. – 192 p.
271. Krueger, J. Seeing mind in action [Text] / J. Krueger // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. – 2011. – 11(2). – P. 1-25 DOI: 10.1007/s11097-011-9226-y
272. Krüger, S., Sokolov, A.N., Enck, P., Krägeloh-Mann, I., Pavlova, M.A. Emotion through locomotion: gender impact [Text] / S. Krüger, A.N. Sokolov, P. Enck, I. Krägeloh-Mann, M.A. Pavlova // *PLoS One*. – 2013. – 8 (11). – P. 1-6 e81716. doi:10.1371/ journal.pone.0081716
273. Kyte, Z.A., Goodyer, I.M., Sahakian, B.J. Selected executive skills in adolescents with recent first episode major depression [Text] / Z.A. Kyte, I.M. Goodyer, B.J. Sahakian // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2005. – 46. – P. 995-1005.
274. Langer, E.J., Moldoveanu, M. The Construct of Mindfulness [Text] / E.J. Langer, M. Moldoveanu // *Journal of Social Issues*. – 2000. – 56 (1). – P. 1-9. DOI: 10.1111/0022-4537.00148
275. Leary, M.R. A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale [Text] / M.R. Leary // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1983. – 9. – P. 371–376.
276. Lecours, S., Bouchard, M.A. Dimensions of mentalization: Outlining levels of psychic transformation [Text] / S. Lecours, M.A. Bouchard // *International Journal of Psychoanalysis*. – 1997. – 78. – P. 855-875.

277. Lewis, C., Freeman, N.H., Hagestadt, C., Douglas, H. Narrative access and production in preschoolers' false belief reasoning [Text] / C. Lewis, N.H. Freeman, C. Hagestadt, H. Douglas // *Cognitive Development*. – 1994. – 9. – P. 397-424.

278. Lishner, D.A, Hong, P., Jiang, L., Vitacco, M.J., Neumann, C.S. Psychopathy, narcissism, and borderline personality: A critical test of the affective empathy-impairment hypothesis [Text] / D.A. Lishner, P. Hong, L. Jiang, M.J. Vitacco, C.S. Neumann // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – 86. – P. 257-265.

279. Lonigro, A., Baiocco, R., Baumgartner, E., Laghi F. Theory of mind, affective empathy, and persuasive strategies in school- aged children [Text] / A. Lonigro, R. Baiocco, E. Baumgartner, F. Laghi // *Infant and Child Development*. – 2017. DOI: 10.1002/icd.2022

280. Lovett, B.J., Sheffield, R.A. Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review [Text] / B.J. Lovett, R.A. Sheffield // *Clinical Psychology Review*. – 2007. – 27. – P. 1-13. doi:10.1016/j.cpr.2006.03.003

281. Luchner, A.F., Tantleff-Dunn, S. Dysfunctional Empathy in Vulnerable Narcissism [Text] / A.F. Luchner, S. Tantleff-Dunn // *North American Journal of Psychology*. – 2016. – 18 (3). – P. 597-610.

282. Luke, M.A., Maio, G.R., Carnelley, K.B. Attachment models of the self and others: Relations with self-esteem, humanity-esteem, and parental treatment [Text] / M.A. Luke, G.R. Maio, K.B. Carnelley // *Personal Relationships*. – 2004. – 11. – P. 281-303.

283. Lull, R.B., Dickinson, T.M. Does Television Cultivate Narcissism? Relationships between Television Exposure, Preferences for Specific Genres, and Subclinical Narcissism [Text] / R.B. Lull, T.M. Dickinson // *Psychology of Popular Media Culture*. – 2018. – 7 (1). – P. 47-60. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000107>

284. Lundqvist, L.O. Facial EMG reactions to facial expressions: a case of facial emotional contagion? [Text] / L.O. Lundqvist // Scand. J. Psychol. – 1995. – 36 (2). – P. 130-141.

285. Magen, E., Konasewich, P.A., Women support providers are more susceptible than men to emotional contagion following brief supportive interactions [Text] / E. Magen, P.A. Konasewich // Psychol. Women Q. – 2011. – 35 (4). – P. 611-616. <http://dx.doi.org/10.1177/0361684311423912>.

286. Marcoux, L.A., Michon, P.E., Lemelin, S., Voisin, J., Vachon-Presseau, E., Jackson, P.L. Feeling but not caring: Empathic alteration in narcissistic men with high psychopathic traits [Text] / L.A. Marcoux, P.E. Michon, S. Lemelin, J. Voisin, E. Vachon-Presseau, P.L. Jackson // Psychiatry Res. – 2014. – 224 (3). – P. 341-348. doi: 10.1016/j.psychres.2014.10.002 PMID: 25456524

287. Mayer, J.D., Salovey, P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators [Text] / P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). – New York: Basic, 1997. – P. 3-34.

288. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., Sitarenios, G. Emotional intelligence as a standard intelligence [Text] / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. – 2001. – 1. – P. 232-242.

289. McAdams, D.P., Olson, B.D. Personality development: continuity and change over the life course [Text] / D.P. McAdams, B.D. Olson // Annu. Rev. Psychol. – 2010. – 61. – P. 517-542.

290. McCain, J., Campbell, W. K. Narcissism and Social Media Use: A Meta-Analytic Review [Text] / J. McCain, W. K. Campbell // Psychology of Popular Media Culture. – 2018. – 7 (3). – P. 308-327. DOI: 10.1037/ppm0000137

291. McCrae, R.R., Costa, P.T. Jr., Terracciano, A. et al. Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, crosssectional, and crosscultural analyses [Text] / R.R. McCrae, P. T.Jr. Costa, A. Terracciano et al. // J. Pers. Soc. Psychol. – 2002. – 83 (6). – P. 1456—1468.

292. Meffert, H., Gazzola, V., den Boer, J.A., Bartels, A.A.J., Keysers, C. Reduced spontaneous but relatively normal deliberate vicarious representations in

psychopathy [Text] / H. Meffert, V. Gazzola, J.A. den Boer, A.A.J. Bartels, C. Keysers // Brain. – 2013. – 136 (8). – P. 2550-2562. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/awt190>

293. Mehrabian A., Ksionzky S.A theory of affiliation [Text] / A. Mehrabian, S. Ksionzky. – Lexington, Mass: D.C. Heath, 1974. – 212 p.

294. Meinders-Luchking, F., Lou, S. Wie schulfahig ist mein Kind? [Text] / F. Meinders-Luchking, S. Lou. – Herder, 2006. – 305 p.

295. Meins, E. Security of attachment and the social development of cognition [Text] / E. Meins. – Hove: Psychology Press, 1997. – 177 p.

296. Meneghetti, C., Pazzaglia, F., De Beni, R. Which spatial abilities and strategies predict males' and females' performance in the object perspective test? [Text] / C. Meneghetti, F. Pazzaglia, R. De Beni // Cognit. Process. – 2012. – 13 (1). – P. 267-270.

297. Mercer, S.W., Reynolds, W.J. Empathy and quality of care [Text] / S.W. Mercer, W.J. Reynolds // Br J Gen Pract. – 2002. – 52. – P. 9-12.

298. Merenakk, L., Harro, M., Kiive, E. et al. Association between substance use, personality traits, and platelet MAO activity in preadolescents and adolescents [Text] / L. Merenakk, M. Harro, E. Kiive et al. // Addictive behaviors. – 2003. – 28 (8). – P. 1507-1514.

299. Meuwese, R., Cillessen, A.H.N., Güroğlu, B. Friends in high places: A dyadic perspective on peer status as predictor of friendship quality and the mediating role of empathy and prosocial behavior [Text] / R. Meuwese, A.H.N. Cillessen, B. Güroğlu // Social Development. – 2017. – 26 (3). – P. 503-519 DOI: 10.1111/sode.12213

300. Mikulincer, M., Shaver, P.R. Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups [Text] / M. Mikulincer, P.R. Shaver // Journal of Personality and Social Psychology. – 2001. – 81. P. 97-115.

301. Miller, J.D., Lynam, D.R., Jones, S. Externalizing behavior through the lens of the fivefactor model: a focus on agreeableness and conscientiousness

[Text] / J.D. Miller, D.R. Lynam, S. Jones // J. Pers. Assess. – 2008. – 90 (2). – P. 158-164.

302. Miller, P.A., Jansen op de Haar, M.A. Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high-empathy children [Text] / P.A. Miller, M.A. Jansen op de Haar // Motivation and Emotion. – 1997. – 21. – P. 109-125.

303. Muller, M., Mitani, J.C. Conflict and cooperation in wild chimpanzees [Text] / P.J.B. Slater, J. Rosenblatt, C. Snowdon, T. Roper, M. Naguib (Eds.) // Advances in the study of behavior. – New York: Elsevier, 2005. – P. 275-331.

304. Muncer, S.J., Ling, J. Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale [Text] / S.J. Muncer, J. Ling // Pers Individ Dif. – 2006. – 40. – P. 1111-1119.

305. Murphy, T.P., Laible, D.J., Augustine M., Robeson L. Attachment's links with adolescents' social emotions: The roles of negative emotionality and emotion regulation [Text] / T.P. Murphy, D.J. Laible, M. Augustine, L. Robeson // Journal of Genetic Psychology. – 2015. – 176. – P. 315–329.

306. Nezlek, J.B., Schutz, A., Lopes, P., Smith, C.V. Naturally occurring variability in state empathy // Empathy in mental illness [Text] / T. Farroe, P. Woodruff (Eds.). – New York, NY: Cambridge University Press, 2007. – P. 187-200. doi:10.1017/CBO9780511543753.012

307. O'Brien, E., Konrath, S.H., Grühn, D., Hagen, A.L. Empathic concern and perspective taking: linear and quadratic effects of age across the adult life span [Text] / E. O'Brien, S.H. Konrath, D. Grühn, A.L. Hagen // J. Gerontol., Ser. B: Psychol. Sci. Soc. Sci. – 2013. – 68 (2). – P. 168–175. <http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbs055>

308. Ozer, D., Benet-Martinez, V. Personality and the prediction of consequential outcomes [Text] / D. Ozer, V. Benet-Martinez // Annu. Rev. Psychol. – 2006. – 57. – P. 401-421.

309. Pavarini, G., de Hollanda Souza, D., Hawk, C.K. Parental practices and theory of mind development [Text] / G. Pavarini, D. de Hollanda Souza, C.K. Hawk // Journal of Child and Family Studies. – 2013. – 22 (6). – P. 844-853.
310. Pearson, A., Ropar, D., Hamilton, A.F., A review of visual perspective taking in autism spectrum disorder [Text] / A. Pearson, D. Ropar, A.F. Hamilton // Front. Hum. Neurosci. – 2013. – 7. – P. 652-663. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2013.00652>.
311. Pew Research Center. Izzo Ph. Number of a Week: What if Young Adults Don't Want to Leave Home? [Text] // The Wall Street Journal. – 2012.
312. Postman N. The Disappearance of Childhood [Text] / N. Postman. — New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994. — 177 p.
313. Premack, D., Woodruff, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? [Text] / D. Premack, G. Woodruff // Behavioural and Brain Sciences. – 1978. – 1. – P. 515-526.
314. Preston, S.D., de Waal, F.B. Empathy: Its ultimate and proximate bases [Text] / S.D. Preston, F.B. de Waal // Behavioral and Brain Sciences. – 2002. – 25. – P. 1-20.
315. Pullmann, H., Raudsepp, L., Allik, J. Stability and change in adolescents' personality: A longitudinal study [Text] / H. Pullmann, L. Raudsepp, J. Allik // Eur. J. Pers. – 2006. – 20 (6). – P. 447-459.
316. Rekers, Y., Haun, D.B., M., Tomasello, M. Children, but not chimpanzees, prefer to collaborate [Text] / Y. Rekers, D.B.M. Haun, M. Tomasello // Current Biology. – 2011. – 21 (20). – P. 1756-1758.
317. Reniers, R.L. E.P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N.M., Voëllm, B. The QCAE: a Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy [Text] / R.L. E.P. Reniers, R. Corcoran, R. Drake, N.M. Shryane, B. Voëllm // J Pers Assess. – 2011. – 93(1). – P. 84-95. doi: 10.1080/00223891.2010.528484 PMID: 21184334
318. Richell, R.A., Mitchell, D.G., Newman, C., Leonard, A., Baron-Cohen, S., Blair, R.J. Theory of mind and psychopathy: Can psychopathic individuals read the language of the eyes? [Text] / R.A. Richell, D.G. Mitchell, C.

Newman, A. Leonard, S. Baron-Cohen, R.J. Blair // *Neuropsychologia*. – 2003. – 41. – P. 523-526.

319. Ritter, K., Dziobek, I., Preissler, S., Rueter, A., Vater, A., Fydrich, T., et al. Lack of empathy in patients with narcissistic personality disorder [Text] / K. Ritter, I. Dziobek, S. Preissler, A. Rueter, A. Vater, T. Fydrich et al. // *Psychiatry Res.* – 2011. – 187. – P. 241-247. doi: 10.1016/j.psychres.2010.09.013 PMID: 21055831

320. Rizzolatti, G., Fogassi, L., Gallese, V. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action [Text] / G. Rizzolatti, L. Fogassi, V. Gallese // *Nature Reviews of Neuroscience*. – 2001. – 2. P. 661-670.

321. Roberts, B.W., Walton, K.E., Viechtbauer, W. Patterns of meanlevel change in personality traits across the life course: A metaanalysis of longitudinal studies [Text] / B.W. Roberts, K.E. Walton, W. Viechtbauer // *Psychological Bulletin*. – 2006. – 132. – P. 3-25.

322. Robinson, J.L., Zahn-Waxler, C., Emde, R.N. Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences [Text] / J.L. Robinson, C. Zahn-Waxler, R.N. Emde // *Social Development*. – 1994. – 3. – P. 125-145.

323. Rodebaugh, T.L., Woods, C.M., Thissen, D.M., Heimberg, R.G., Chambless, D.L., Rapee, R.M. More information from fewer questions: the factor structure and item properties of the original and brief fear of negative evaluation scale [Text] / T.L. Rodebaugh, C.M. Woods, D.M. Thissen, R.G. Heimberg, D.L. Chambless, R.M. Rapee // *Psychological Assessment*. – 2004. – 16 (2). – P. 169-181. doi: 10.1037/1040-3590.16.2.169

324. Rogers, C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change [Text] / C. Rogers // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. – 2007. – 44 (3). – P. 240-248.

325. Ronningstam, E. Identifying and understanding the narcissistic personality [Text] / E. Ronningstam. – New York, NY: Oxford University Press, 2005. – 256 p.
326. Ronningstam, E. Narcissistic personality disorder: Facing DSM-V [Text] / E. Ronningstam // *Psychiatric Annals*. – 2009. – 39. – P. 111-121. doi:10.3928/00485713-20090301-09
327. Rubin, K.H., Rose-Krasner, L. Interpersonal problem solving and social competence in children // *Handbook of social development: A lifespan perspective* [Text] / V.B. Van Hasselt, M.Hersen (Eds.). – NY: Plenum Press, 1992. – P. 283-323.
328. Rueda, P., Fernández-Berrocal, P., Baron-Cohen, S. Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome [Text] / P. Rueda, P. Fernández-Berrocal, S. Baron-Cohen // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2015. – 12 (1). – P. 85-98. DOI: 10.1080/17405629.2014.950221
329. Ruffman, T., Slade, L., Crowe, E. The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding [Text] / T. Ruffman, L. Slade, E. Crowe // *Child Development*. – 2002. – 73 (3). – P. 734-751.
330. Ruiz, M.A., Pincus, A.L., Schinka, J.A. Externalizing pathology and the fivefactor model: A metaanalysis of personality traits associated with antisocial personality disorder, substance use disorder, and their cooccurrence [Text] / M.A. Ruiz, A.L. Pincus, J.A. Schinka // *J. Pers. Disord.* – 2008. – 22. – P. 365-388.
331. Rutter, M., Taylor, E. *Child and Adolescent Psychiatry* (4th edn.) [Text] / M. Rutter, E. Taylor. – Oxford: Blackwell Science Ltd, 2006. – 1209 p.
332. Salovey, P., Mayer, J.D. Emotional intelligence [Text] / P. Salovey, J.D. Mayer // *Imagination, Cognition, and Personality*. – 1990. – 9. – P. 185–211.
333. Schirmer, A., Simpson, E., Escoffier, N., Listen up! Processing of intensity change differs for vocal and nonvocal sounds [Text] / A. Schirmer, E. Simpson, N. Escoffier // *Brain Res.* – 2007. – 1176. – P. 103–112.



334. Schore, A. Affect regulation and the origin of the self [Text] / A. Schore. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. – 736 p.
335. Schore, A. The right brain is dominant in psychotherapy [Text] / A. Schore // Psychotherapy. – 2014. – 51. – P. 388-397.
336. Sebastian, C.L. Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind [Text] / C.L. Sebastian // Psicología Educativa. – 2015. – 21 (2). – P. 125-131.
337. Segal, G. The modularity of theory of mind // Theories of Theories of mind [Text] / P. Carruthers, P. Smith (Eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 141-157.
338. Seward, J.P. Drive, incentive, and reinforcement [Text] / J.P. Seward // Psychol Rev. – 1956. – 63 (3). – P. 195-203. PMID: 13323175
339. Shamay-Tsoory, S., Harari, H., Szepsenwol, O., Levkovitz, Y. Neuropsychological evidence of impaired cognitive empathy in euthymic bipolar disorder [Text] / S. Shamay-Tsoory, H. Harari, O. Szepsenwol, Y. Levkovitz. // J Neuropsychiatry Clin Neurosci. – 2009. – 21 (1). – P. 59-67.
340. Sherry, A., Henson, R.K., Lewis, J.G. Evaluating the appropriateness of college norms for use with adolescents on the NEO Personality Inventory Revised [Text] / A. Sherry, R.K. Henson, J.G. Lewis // Assessment. – 2003. – 10. – P. 71-78.
341. Sigel, I.E., McGillicuddy-De Lisi, A.V., Goodnow, J.J. Parental belief systems: the psychological consequences for children [Text] / I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-De Lisi, J.J. Goodnow. – Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 1992. – 500 p.
342. Slobodskaya, H.R., Akhmetova, O.A. Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents [Text] / H.R. Slobodskaya, O.A. Akhmetova // Int. J. Behavioral Development. – 2010. – 34 (5). – P. 441-451.
343. Smetana, J.G., Campione-Barr, N., Metzger, A. Adolescent development in interpersonal and societal contexts [Text] / J.G. Smetana, N. Campione-Barr, A. Metzger // Annu. Rev. Psychol. – 2006. – 57. – P. 255-284.

344. Smith, A. The theory of moral sentiments [Text] / A. Smith. – New York: Augustus M. Kelley, 1966. – 352 p.
345. Smith, M. The Americanization of Narcissism by Elizabeth Lunbeck [Text] / M. Smith // Bulletin of the History of Medicine. – 2015. – 89 (4). – P. 825-826. DOI: 10.1353/bhm.2015.0119
346. Sokolov, A.A., Krüger, S., Enck, P., Krägeloh-Mann, I., Pavlova, M.A., Gender affects body language reading [Text] / A.A. Sokolov, S. Krüger, P. Enck, I. Krägeloh-Mann, M. A. Pavlova // Front. Psychol. – 2011. – 2 (16). – P. 1-6 <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00016>.
347. Somerville, L.H., Jones, R.M., Casey, B.J. A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues [Text] / L.H. Somerville, R.M. Jones, B.J. Casey // Brain and Cognition. – 2010. – 72. – P. 124-133.
348. Sonnby-Borgström, M., Jönsson, P., Svensson, O., Emotional empathy: affective empathy as related to mimicry reactions at different levels of information processing [Text] / M. Sonnby-Borgström, P. Jönsson, O. Svensson // J. Nonverb. Behav. – 2003. – 27 (1). – P. 3-23.
349. Soto, C.J., John, O.P., Gosling, S.D., Potter, J. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large crosssectional sample [Text] / C.J. Soto, O.P. John, S.D. Gosling, J. Potter // Journal of Personality and Social Psychology. – 2011. – 100. – P. 330-348.
350. Spear, L.P. Rewards, aversions and affect in adolescence: Emerging convergences across laboratory animal and human data [Text] / L.P. Spear // Developmental Cognitive Neuroscience. – 2011. – 1. – P. 390-403.
351. Spencer, H. The principles of psychology [Text] / H. Spencer. – London: Williams and Norgate, 1870. – 664 p.
352. Stanhope, L., Bell, R.Q., Parker-Cohen, N.Y. Temperament and helping behavior in preschool children [Text] / L. Stanhope, R.Q. Bell, N.Y. Parker-Cohen // Developmental Psychology. – 1987. – 23. P. – 347-353.

353. Ștefan C. A., Avram, J. The multifaceted role of attachment during preschool: moderator of its indirect effect on empathy through emotion regulation [Text] / C. A. Ștefan, J. Avram // Early Child Development and Care. – 2018. – 188 (1). – P. 62-76. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1246447>
354. Steinberg, L. A dual systems model of adolescent risk taking [Text] / L. Steinberg // Dev. Psychobiol. – 2010. – 52. – P. 216-224.
355. Steinberg, L. Cognitive and affective development in adolescence [Text] / L. Steinberg // Trends in Cognitive Sciences. – 2005. – 9 (2). – P. 69—74.
356. Steinberg, L., Morris, A.S. Adolescent development [Text] / L. Steinberg, A.S. Morris // Annu. Rev. Psychol. – 2001. – 52. – P. 83-110.
357. Stel, M., van Knippenberg, A., The role of facial mimicry in the recognition of affect [Text] / M. Stel, A. van Knippenberg // Psychol. Sci. – 2008. – 19 (10). – P. 984-985.
358. Stern, J.A, Cassidy, J. Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences [Text] / J.A. Stern, J. Cassidy // Developmental Review. – 2018. – 47. P. 1-22. DOI: 10.1016/j.dr.2017.09.002
359. Stone, M. Normal narcissism: An etiological and ethological perspective // Disorders of narcissism: Diagnostic, clinical and empirical implications [Text] / E. Ronningstam (Ed.). – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1998. – P. 7–28.
360. Strayer, J., Roberts, W. Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds [Text] / J. Strayer, W. Roberts // Social Development. – 2004. – 13. – P. 1-13.
361. Sutton, J. ToM goes to school: social cognition and social values in bullying // Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development [Text] / B. Repacholi, V. Slaughter (Eds.). – N.Y.: Psychology Press, 2003. – P. 99-120.
362. Tafreshi, D., Racine, T.P. Children's interpretive theory of mind: The role of mothers' personal epistemologies and mother-child talk about interpretation

[Text] / D. Tafreshi, T.P. Racine // Cognitive Development. – 2016. – 39. – P. 57-70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.04.003>

363. Target, M., Fonagy, P. Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective [Text] / M. Target, P. Fonagy // The International Journal of Psychoanalysis. – 1996. – 77. – P. 459-473.

364. Taubner, S., White, L.O., Zimmermann, J., Fonagy, P., Nolte, T. Attachment-related mentalization moderates the relationship between psychopathic traits and proactive aggression in adolescence [Text] / S. Taubner, L.O. White, J. Zimmermann, P. Fonagy, T. Nolte // Journal of abnormal child psychology. – 2013. – 41. – P. 929-938.

365. Thayer, J.F., Johnson, B.H. Sex differences in judgment of facial affect: a multivariate analysis of recognition errors [Text] / J.F. Thayer, B.H. Johnson // Scand. J. Psychol. – 2000. – 41. – P. 243–246.

366. Thompson, A.E., Voyer, D. Sex differences in the ability to recognise non-verbal displays of emotion: a meta-analysis [Text] / A.E. Thompson, D. Voyer // Cogn. Emotion. – 2014. – 28 (7). – P. 1164-1195. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.875889>

367. Thompson, N.M., Di Bernardi Luft, C., Banissy, M.J. Empathy // Neuroimaging Personality, Social Cognition, and Character [Text] / J.R. Absher, J. Cloutier. – Greenville, SC: Academic Press, 2016. – P. 289-303. DOI: 10.1016/B978-0-12-800935-2.00015-4

368. Thorndike, E. L. Intelligence and its uses [Text] / E. L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – 140. – P. 227–235.

369. Tomasello, M. The ultra-social animal [Text] / M. Tomasello // European Journal of Social Psychology. – 2014. – 44 (3). – P. 187–194

370. Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition [Text] / M. Tomasello, M. Carpenter, J. Call, T. Behne, H. Moll // Behavioral and Brain Sciences. – 2005. – 28. – P. 675-691.

371. Tomasello, M., Melis, A.P., Tennie, C., Wyman, E., Herrmann, E. Two key steps in the evolution of cooperation: The interdependence hypothesis [Text] / M. Tomasello, A.P. Melis, C. Tennie, E. Wyman, E. Herrmann // *Current Anthropology*. – 2012. – 53 (6). – P. 673–692.
372. Trent, N.L., Park, C., Bercovitz, K., Chapman, I. Trait Socio-Cognitive Mindfulness is Related to Affective and Cognitive Empathy [Text] / N.L. Trent, C. Park, K. Bercovitz, I. Chapman // *Journal of Adult Development*. – 2015. – 23(1). – P. 62-67. DOI: 10.1007/s10804-015-9225-2
373. Tudor, K. Understanding empathy [Text] / K. Tudor // *Transactional Anal J.* – 2011. – 41. – P. 39-57.
374. Turnbull, W., Carpendale, J.I.M., Racine, T.P. Relations between mother-child talk and 3-to-5 year old children's understanding of belief: beyond mental state terms to talk about the mind [Text] / W. Turnbull, J.I.M. Carpendale, T.P. Racine // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 2008. – 54 (3). – P. 367-385. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0004>
375. Turnbull, W., Carpendale, J.I.M., Racine, T.P. Talk and children's understanding of mind [Text] / W. Turnbull, J.I.M. Carpendale, T.P. Racine // *Journal of Consciousness Studies*. – 2009. – 16 (6). – P. 140–166.
376. Valkenburg, P.M., Sumter, S.R., Peter, J. Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence [Text] / P.M. Valkenburg, S.R. Sumter, J. Peter // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2011. – 29. – P. 253–269. doi:10.1348/2044-835X.002001
377. Valkenburg, P.M., Peter, J. Adolescents' identity experiments on the internet: consequences for social competence and self-concept unity [Text] / P.M. Valkenburg, J. Peter // *Communication Research*. – 2008. – 35. – P. 208-231. doi:10.1177/0093650207313164
378. Valkenburg, P.M., Peter, J. Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends [Text] / P.M. Valkenburg, J. Peter // *Developmental Psychology*. – 2007. – 43 (2). – P. 267-77.

379. van der Mark, I.L., van Ijzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament [Text] / I.L. van der Mark, M.H. van Ijzendoorn, M.J. Bakermans-Kranenburg // Social Development. – 2002. – 11. – P. 451-468.

380. Van Lissa, C.J., Hawk, S.T., Branje, S., Koot, H.M., Meeus, W.H.J. Common and unique associations of adolescents' affective and cognitive empathy development with conflict behavior towards parents [Text] / C.J. Van Lissa, S.T. Hawk, S. Branje, H.M. Koot, W.H.J. Meeus // Journal of Adolescence. – 2016. – 47. – P. 60—70. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.12.005

381. Van Lissa, C.J., Hawk, S.T., de Wied, M. et al. The Longitudinal Interplay of Affective and Cognitive Empathy Within and Between Adolescents and Mother [Text] / C.J. Van Lissa, S.T. Hawk, M. de Wied et al. // Developmental Psychology. – 2013. – 50 (4). – P. 1219—1225. doi: 10.1037/a0035050

382. Van Lissa, C.J., Hawk, S.T., Meeus, W.H.J. The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers [Text] / C.J. Van Lissa, S.T. Hawk, W.H.J. Meeus // Journal of Experimental Child Psychology. – 2017. – 158. – P. 32-45. DOI: 10.1016/j.jecp.2017.01.002

383. Vetter, N.C., Leipold, K., Kliegel, M., Phillips, L.H., Altgassen, M. Ongoing development of social cognition in adolescence [Text] / N.C. Vetter, K. Leipold, M. Kliegel, L.H. Phillips, M. Altgassen // Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence. – 2013. – 19 (6). – P. 615-629. doi: 10.1080/09297049.2012.718324

384. Vogeley, K., Bussfeld, S.P., Newen, A., Herrmann, S., Happe, F., Falkai, P., et al. Mind reading: Neural mechanisms of theory of mind and self-perspective [Text] / K. Vogeley, S.P. Bussfeld, A. Newen, S. Herrmann, F. Happe, P. Falkai, et al. // Neuroimage. – 2001. – 14. – P. 170-181.

385. Vossen, H.G.M., Piotrowski, J.T., Valkenburg, P.M. Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES) [Text] / H.G.M.

Vossen, J.T. Piotrowski, P.M. Valkenburg // Personality and Individual Differences. – 2015. – 74. – P. 66-71. doi:10.1016/j.paid.2014.09.040

386. Vossen, H.G.M., Valkenburg, P.M. Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study [Text] / H.G.M. Vossen, P.M. Valkenburg, // Computers and Human Behavior. – 2016. – 63. – P. 118-124. doi:10.1016/j.chb.2016.05.040

387. Watson, D., Friend, R. Measurement of social-evaluative anxiety [Text] / D. Watson, R. Friend // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1969. – 33 (4). – P. 448–457. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0027806>

388. Watson, P.J., Grisham, S.O., Trotter, M.V., Biderman, M.D. Narcissism and empathy: Validity evidence for the narcissistic personality inventory [Text] / P. J. Watson, S.O. Grisham, M.V. Trotter, M.D. Biderman // Journal of Personality Assessment. – 1984. – 48. – P. 301–305. doi: 10.1207/s15327752jpa4803\_12

389. Watson, P.J., Little, T., Sawrie, S.M., Biderman, M.D. Measures of the narcissistic personality: Complexity of relationships with self-esteem and empathy [Text] / P.J. Watson, T. Little, S.M. Sawrie, M.D. Biderman // Journal of Personality Disorders. – 1992. – 6. – P. 434–449. doi:10.1521/pedi.1992.6.4.434

390. Watson, P.J., Morris, R. J. Narcissism, empathy and social desirability [Text] / P. J. Watson, R. J. Morris // Personality and Individual Differences. – 1991. – 12. – P. 575–579. doi: 10.1016/0191-8869(91)90253-8

391. Wertag, A., Bratko, D. Would you do me a favor...? Personality, empathy and helping behavior [Text] / A. Wertag, D. Bratko // Conference Paper. Conference: XX. Psychology Days in Zadar. – 2016. – P. 183-183.

392. Wertsch, J., Stone, C. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions // Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives [Text] / J.V. Wertsch (ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – 378 p.

393. Wichmann, C., Coplan, R.J., Daniels, T. The social cognitions of socially withdrawn children [Text] / C. Wichmann, R.J. Coplan, T. Daniels // Social Development. – 2004. – 13. – P. 377–392.
394. Widom, C.S. An empirical classification of female offenders [Text] / C.S. Widom // Criminal Justice and Behavior. – 1978. – 5. – P. 35–52.
395. Winnicott, D.W. Mirror-role of the mother and family in child development / P. Lomas (Ed.) // The predicament of the family: A psycho-analytical symposium. – London, England: Hogarth, 1967. – P. 26-33.
396. Wright, B., Mahfoud, J.A. Child-centred exploration of the relevance of family and friends to theory of mind development [Text] / B. Wright, J. Mahfoud // Scandinavian Journal of Psychology. – 2012. – 53 (1). – P. 32-40. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2011.00920.x
397. Yamamoto, S., Primate empathy: three factors and their combinations for empathy- related phenomena [Text] / S. Yamamoto // Wiley interdisciplinary reviews Cognitive science. – 2016. – 8 (3). DOI: 10.1002/wcs.1431
398. Young, A. Empathy, evolution and human nature // Empathy from Bench to Bedside [Text] / ed. J. Decety. – Cambridge: MIT Press, 2012. – P. 21–37.
399. Young, S.K., Fox, N.A., Zahn-Waxler, C. The relations between temperament and empathy in 2-year-olds [Text] / S.K.Young, N.A. Fox, C. Zahn-Waxler // Developmental Psychology. – 1999. – 35. – P. 1189–1197.
400. Zaki, J. Empathy: a motivated account [Text] / J. Zaki // Psychol Bull. – 2014. – 140(6). – P. 1608-1647. doi: 10.1037/a0037679 PMID: 25347133
401. Zych, I., Ttofi, M.M., Farrington, D.P. Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis [Text] / I. Zych, M.M. Ttofi, D.P. Farrington // Trauma Violence & Abuse. – 2017. – 1 (20). – P. 3-21 DOI: 10.1177/152483801668345.



## Приложение

### Анкета каналов социальной коммуникации

Данная анкета посвящена разным способам общения в современном обществе. При ответе на вопросы анкеты просьба выбрать и подчеркнуть тот вариант ответа, который является наиболее подходящим именно для Вас.

**1. Как часто Вы используете тот или иной способ общения?** Присвойте в зависимости от частоты порядковые номера от 1 (самый частый) до 5 (самый редкий) и подпишите соответствующий номер рядом с каждым из следующих способов:

Непосредственный контакт	Телефон	Скайп	Социальные сети	Различные сайты

**2. Какой из способов общения является для Вас наиболее комфортным?** Присвойте порядковые номера от 1 (наиболее комфортный) до 5 (наименее комфортный):

Непосредственный контакт	Телефон	Скайп	Социальные сети	Различные сайты

**3. Почему способ общения, которому Вы только что присвоили первый ранг, является для Вас наиболее комфортным?** Укажите главную причину:

1. Этот способ позволяет не отвлекаться от текущих дел, нет необходимости выделять отдельное время	2. Этот способ позволяет общаться легче и испытывать при этом меньше психологического напряжения
3. Этот способ дает больше чувства близости в общении	4. Другое:

**4. Сколько времени в день в среднем Вы общаетесь в социальных сетях?:**

1. Не общаюсь вообще	3. 15 – 60 минут	5. 2 – 3 часа
2. 5 – 15 минут	4. 1 – 2 часа	
6. Затрудняюсь определить, так как постоянно проверяю новые сообщения		

**5. Сколько друзей у Вас социальных сетях?:**

1. Нет друзей в социальных сетях	2. 5 – 15	
3. 15 – 50	4. 50 – 100	5. Больше 100

**6. Сколько у Вас друзей, с которыми вы общаетесь непосредственно не менее одного раза в день:**

1. Ни одного	2. Один	3. Два – три
4. Три – пять	5. Шесть – десять	6. Больше десяти

**7. Сколько у Вас друзей, с которыми вы общаетесь непосредственно не менее одного раза в неделю:**

1. Ни одного	2. Один	3. Два – три
4. Три – пять	5. Шесть – десять	6. Больше десяти

<b>8. Во время общения в социальных сетях с какой частотой Вы:</b>	почти никогда	Иногда	часто	очень часто
Сообщаете информацию о событиях своей жизни?				
Высказываете свое мнение по поводу различных событий?				
Размещаете свои фотографии?				
Сравниваете свои фотографии с фотографиями других?				

### **Тест привязанности**

**(С. Hazan, P. Shaver, 1987; адаптация А.Б. Холмогорова, 2011)**

Какое из последующих описаний лучше всего подходит к тому, что Вы чувствуете в отношениях с друзьями? Обведите в кружок номер наиболее подходящего описания.

*1. Я считаю, что с людьми сближаться нетрудно и меня не смущает психологическая зависимость от них или их психологическая зависимость от меня. Я редко переживаю из-за того, что от меня отдаляются или, наоборот, сближаются со мной слишком тесно.*

*2. Я испытываю некоторый дискомфорт, сближаясь с кем-то очень тесно; мне трудно полностью доверять людям, трудно ощущать, что психологически зависишь от них. Я нервничаю, когда кто-то оказывается слишком близко, и моим друзьям часто хочется большей дружбы и откровенности, чем это допустимо для меня.*

*3. Мне кажется, что другие неохотно соглашаются на такую тесную дружбу и психологическую близость, которой мне хотелось бы. Я часто беспокоюсь, что мой друг на самом деле не ценит меня и не хочет проводить со мной время. Мне хочется так дружить с человеком, чтобы быть с ним как единое целое, но это желание иногда отпугивает людей.*