



ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СОЦИАЛЬНОМУ СРАВНЕНИЮ

САМОЙЛЕНКО Е. С., Институт психологии РАН, Центр экспериментальной психологии МГППУ, Москва

В настоящей работе обсуждаются результаты экспериментальных исследований, проведенных с учащимися и учителями, по изучению эмоционального отношения к педагогическим оценочным суждениям, в качестве которых выступали: вынесение отметки, содержательные высказывания с элементами и без элементов социального сравнения. Эмоциональное отношение к формам оценивания исследовалось с применением методической триангуляции: сопоставлялись результаты, полученные с помощью процедур субъективного шкалирования и ранжирования. В целом подтверждена гипотеза о том, что разные формы отрицательного и положительного оценивания различаются по степени выраженности эмоционального отношения к ним со стороны учащихся; также отмечены возрастные особенности в выраженности эмоционального отношения к различным формам оценивания. И наконец, можно говорить об особом статусе таких оценочных суждений (положительных и отрицательных), которые содержат элемент сравнения со значимой референтной группой; именно они вызывают самое сильное (отрицательное или положительное) эмоциональное отношение со стороны учащихся.

Ключевые слова: социальное сравнение, педагогическая оценка, общение, эмоции.

Социальное сравнение, представляющее собой в наиболее общем смысле установление сходства и различия между двумя или несколькими субъектами, является всеобъемлющим социальным феноменом (Suls et al., 2002, p. 159). Социальное сравнение составляет фундаментальный аспект психологического функционирования человека (Mussweiler, 2003), играя важную роль в формировании представлений о себе (Festinger, 1954), восприятии человека человеком (Higgins, Lurie, 1983), возникновении тех или иных эмоциональных переживаний (Higgins, 1987).

1. Основные характеристики социального сравнения

Термин «социальное сравнение» был предложен Л. Фестингером (Festinger, 1954), разработавшим и первую теоретическую концепцию данного феномена. Сформулировав ряд конкретных гипотез относительно психологических особенностей социального сравнения, Фестингер ограничился лишь общей формулировкой основного понятия, определив его как сопоставление человеком себя (своих мнений и способностей) с другими людьми. Что же касается современных психологических исследований социального сравнения, то разные авторы предлагают различные трактовки этого понятия.

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

В соответствии с этим определением, выделяют три основных процесса, имеющих отношение к социальному сравнению: получение так называемой социальной информации



(т. е. информации о том или ином человеке), собственно, процесс более или менее осознанного обдумывания или обработки социальной информации в соотношении с собственным Я (например, вычленение сходства и/или различия между собой и другим человеком) и реагирование на социальную информацию сравнительного плана (Wood, 1996).

Получение субъектом социальной информации может быть реализовано, во-первых, путем более или менее целенаправленного поиска определенных индивидов для осуществления сравнения с ними, во-вторых, при неожиданной встрече с индивидами путем анализа их поведения на предмет его релевантности и сопоставимости с собственным и, в-третьих, путем так называемого конструирования субъектом социальной информации (например, создание субъектом воображаемых образов людей, не существующих в реальности, с которыми он пытается себя сравнить) (Wood, 1996).

Обдумывание или обработка социальной информации и сопоставление ее с информацией о собственном Я могут выражаться либо в простой идентификации какого-то другого человека как обладающего похожими (латеральное сравнение), лучшими (восходящее сравнение) или худшими (нисходящее сравнение) характеристиками по сравнению с собственными, либо в скрупулезном исследовании сходств и отличий, имеющихся между неким индивидом и самим собой. Процесс обдумывания социальной информации может заключаться не только в непосредственном изучении другого человека, но и в получении о нем информации из газет, книг или других источников. Этот процесс приводит, во-первых, к вынесению суждений или подтверждению имевшихся ранее убеждений, касающихся этого сопоставления, и, во-вторых, к интерпретации относительных позиций своих и другого человека в соответствии с некоторыми атрибутами или общими характеристиками (Wood, 1996).

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

Таким образом, в данном случае социальное сравнение – это «процесс «использования» других людей для осмысления себя и мира» (Buunk, Gibbons, 2000, p. 487); «процесс, посредством которого люди создают, поддерживают, совершенствуют или приукрашивают представление о себе» (Alicke, 2000, p. 271). Аналогично такому пониманию и определение социального сравнения как «проведения аналогии между собой и другим человеком» (Lockwood, Kunda, 1997, p. 92).

Более широкое понимание социального сравнения распространяется на такие случаи, когда человек сравнивает себя с самим собой. Речь идет прежде всего о так называемом сравнении во времени (Albert, 1977), реализуемом человеком в отношении самого себя: человек сравнивает себя с самим собой в разные промежутки своего жизненного пути. Такое понимание включает и варианты сравнения человеком существующих у него в данный момент особенностей с гипотетическими особенностями, которые могли бы, но не присутствуют у него (Olson et al., 2000), а также с тем идеальным образом, к которому он стремится (Sanitioso et al., 2006). Наконец, существует и наиболее широкое понимание социального сравнения, согласно которому этот процесс означает сравнительное суждение о любых социальных субъектах, касающееся их определенных содержательных параметров (Kruglanski, Mayselless, 1990).



Таким образом, в отличие от трактовки понятия социального сравнения (сопоставление себя с другими людьми), предложенной Фестингером, наиболее широкое понимание данного феномена, во-первых, подразумевает сопоставление по каким угодно параметрам двух или нескольких социальных объектов, среди которых не обязательно должен фигурировать сам субъект, совершающий сравнение. Во-вторых, широкое определение допускает, что в качестве социального объекта или референта сравнения могут выступать как отдельные индивиды или социальные группы, так и любая информация социального плана, касающаяся конкретных примеров либо обобщающая или содержащая не существующие в реальности характеры или стереотипы.

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

Согласно одной из трактовок, социальное сравнение является по своему характеру автоматическим, если индивиды включаются в него без предварительных намерений или планирования, не предпринимая особых усилий по его осуществлению. Необходимость сопоставления себя с другими людьми навязывается окружающей социальной средой в том случае, когда она состоит из таких ярких в различных проявлениях людей, действия и высказывания которых заставляют человека соотнести себя с ними (Goethals, 1986). Отовсюду поступающая информация о том, как действуют и что думают другие люди (транслируемая телевидением и другими средствами массовой информации), делает человека, вне зависимости от его желания, осведомленным о существовании индивидов, похожих и отличающихся от него самого (Suls, 1986). Таким образом, просматривается некоторая аналогия между выше упомянутой трактовкой и отдельными положениями теории Дж. Гибсона, разработанной в рамках экологического подхода к восприятию (Гибсон, 1988). Применительно к проблеме отношения «человек – среда» Гибсон утверждал, что восприятие организуется потоками энергий, в которые погружен индивид. Введенное Гибсоном понятие «предоставлений» (affordances) среды подчеркивает функциональное значение характеристик окружающей среды, которые обеспечивают возможность осуществления в ней действий независимо от того, воспринимает ли ее индивид. В этом случае правомерно проведение аналогии между «предоставлениями», осуществляемыми физической средой, и «предоставлениями», осуществляемыми такой социальной ситуацией, в рамках которой человек сталкивается с индивидами, обладающими яркими или личностно значимыми для него характеристиками. Таким образом, социальное сравнение представляет собой всеобъемлющее явление повседневной жизни и не обязательно подразумевает эксплицитно выраженные оценочные ситуации (Wood, 1989). Социальное сравнение может возникать автоматически и быть «почти неизбежным элементом социального взаимодействия» (Brickman, Bulman, 1977, p. 150). И наконец, социальное сравнение может возникнуть спонтанно в качестве реакции на поведение других людей, а затем быть откорректировано (Gilber et al., 1995).

Несколько другая ситуация возникает, когда человек вне зависимости от собственного желания получает со стороны взаимодействующих с ним людей сравнительные оценочные суждения, касающиеся его самого и других более или менее сходных с ним индивидов (например, когда братьев и сестер сравнивают их родители) (Alicke, 2000).



Подобное социальное сравнение имеет место в рамках педагогического общения. Учитель, вынося ученикам оценочные суждения, содержащие скрытое или явно выраженное во внешнеречевой форме сравнение их друг с другом, навязывает им выделение сходства или различия между собой и другими, а также необходимость принять во внимание результаты аналогичного сравнения со стороны других. В этом случае ученик как бы предстает перед фактом социального сравнения себя с другими людьми, которое осуществляется не им самим: он оказывается вынужденным анализировать результаты такого сравнения вне зависимости от собственного желания, а также реагировать на них каким-либо образом, формируя некоторые когнитивные представления или эмоциональное отношение.

Таким образом, социальное сравнение, рассматриваемое в наиболее широком плане, предполагает не только произвольное или непроизвольное сопоставление субъектом самого себя с другими людьми, но и сравнительное суждение о любых социальных субъектах, касающееся их определенных содержательных параметров. Обе формы социального сравнения могут быть связаны с достаточно интенсивными эмоциональными переживаниями, некоторые особенности которых будут описаны нами ниже.

2. Современные представления об эмоциональных последствиях социального сравнения

Социальное сравнение, по мнению ряда исследователей, имеет разнообразные эмоциональные последствия (Bers, Rodin, 1984; Buunk et al., 2001; Buunk et al., 1990; Kulik, Gump, 1997; Olson, Evans, 1999; Tesser, Collins, 1988; Tesser et al., 1988; Salovey, Rodin, 1984; Silver, Sabini, 1978; Wheeler, Miyake, 1992). Если говорить о процессе сравнения субъектом самого себя с другими людьми, то в качестве основных факторов, определяющих интенсивность переживания результатов социального сравнения, выделяются: а) степень значимости для субъекта тех параметров, по которым он сравнивает себя с другими людьми; б) степень различия по тому или иному параметру между социальным референтом и сравнивающим себя с ним субъектом; в) степень психологической близости между субъектом и тем человеком, с которым он себя сравнивает.

Например, было показано влияние значимости деятельности сравнения на характер возникающих эмоций (Tesser, Collins, 1988), а также значимости объекта сравнения: чем более близким человеком является для субъекта тот референт, с которым он себя сравнивает, тем более сильные отрицательные эмоции возникают у первого в том случае, когда он оказывается существенно хуже того, с кем он себя сравнивает по значимому параметру (Tesser et al., 1988).

Совокупность отрицательных эмоциональных переживаний, возникающих вследствие социального сравнения, получила название «боль от сравнения» (Salovey, Rodin, 1984). Одним из специфических отрицательных эмоциональных переживаний, возникающих в результате социального сравнения, может явиться чувство зависти (Bers, Rodin, 1984; Salovey, Rodin, 1984; Silver, Sabini, 1978). Согласно одной точке зрения, такое чувство возникает у человека в том случае, когда сравнение себя с другими людьми по некоторым характеристикам и достижениям приводит к ощущению снижения собственного статуса (Silver, Sabini, 1978). Показано, что дети младшего школьного возраста в ситуациях социального сравнения себя с другими детьми переживают чувство зависти при возникновении неудачи в случае, когда те дети, с которыми они себя сравнивают, оказываются более успешными или обладают чем-то, чего они сами желали бы иметь. Кроме того, показано, что по мере взросления дети начинают более точно определять те сферы жизнедеятельно-



сти, которые являются для них наиболее лично значимыми, и, соответственно, испытывают наиболее выраженные отрицательные эмоции при сравнении себя со сверстниками, более успешными именно в этих сферах (Bers, Rodin, 1984).

Более подробно ситуации возникновения чувства зависти изучались, например, в исследованиях, где в качестве независимых переменных выступала информация (положительная или отрицательная), касающаяся особенностей личности испытуемых, степень значимости этой информации для них, а также информация о степени успешности выполнения заданий (лично значимых и незначимых) другими индивидами, выступающими в качестве референтов сравнения. В качестве зависимых переменных среди прочих выступали настроение в ситуации предвосхищения взаимодействия с референтом сравнения, субъективно оцениваемый уровень зависти к нему и субъективно оцениваемый уровень тревоги при антиципации взаимодействия с ним. Было показано, что более высокий уровень переживания зависти имел место у тех испытуемых, которые получали негативную информацию относительно успешности выполнения ими лично значимых для них заданий при наличии информации об успешном выполнении такого же типа заданий другими людьми; в этих случаях испытуемые переживали более сильные чувства тревоги и подавленности (Salovey, Rodin, 1984).

В исследовании влияния социального сравнения на эмоциональные состояния с использованием структурированного дневника-опросника (Рочестерского метода фиксации социального сравнения – Rochester social comparison record) (Wheeler, Miyake, 1992) показано, что вне зависимости от степени психологической близости сравниваемого субъекта и референта сравнения (близкий друг, знакомый, воображаемый человек, приятель, незнакомый человек, собственная личность, член семьи, известный человек), а также вне зависимости от параметров сравнения (академическая успеваемость, личностные особенности, способности, образ жизни, социальные навыки, физическая внешность, благосостояние, мнения) субъект переживает положительные эмоции после осуществления нисходящего сравнения и отрицательные эмоции после восходящего сравнения (Wheeler, Miyake, 1992).

Однако другими исследователями было показано, что как нисходящее, так и восходящее социальное сравнение могут вызывать и положительные, и отрицательные эмоции (Buunk et al., 1990). Был выделен ряд факторов, опосредующих возникновение положительных и отрицательных эмоций в ответ на разные по направленности формы социального сравнения. В исследовании, проведенном с больными раком, было показано, что люди, имеющие низкую самооценку и низкий уровень контроля над болезнью, более склонны оценивать сравнение себя с другими индивидами (находящимися как в худшем, так и в лучшем состоянии) как имеющее для них негативные эмоциональные последствия. Больные, имеющие высокую самооценку, значимо реже сообщали об отрицательных эмоциях, возникающих в ответ на сравнение себя с менее и более тяжелыми больными. При этом не было обнаружено значимых различий между этими группами больных в отношении частоты указания на возникновение положительных эмоций при сравнении себя с индивидами, находящимися как в худшем, так и в лучшем состоянии. Аналогичным образом субъекты, испытывающие большую неудовлетворенность своей супружеской жизнью, более склонны переживать отрицательные эмоции как при восходящем, так и при нисходящем сравнении (Buunk et al., 1990). Таким образом, было показано, что не существует однозначной связи между формами направленности социального сравнения и вызываемыми ими положительными или отрицательными эмоциями.



Если же речь идет о более широко понимаемом социальном сравнении, а именно о сравнительных суждениях относительно любых социальных субъектов, то вызываемые такими суждениями эмоциональные переживания, как правило, изучаются в контексте учебного процесса. Если говорить о реальной практике оценивания учеников при традиционном школьном обучении, то сравнение их со сверстниками по учебным, а иногда и личностным качествам является достаточно распространенной стратегией педагогов.

Ряд зарубежных исследователей выделяют в вербальной оценке педагога три разные формы: 1) оценочные дескрипторы, характеризующие сильные и слабые стороны ответов учеников; 2) отметки, заключающие скрытое сравнение и выражающие относительную оценку ученика по отношению к его одноклассникам; 3) сравнительные дескрипторы, элементы сравнения во внешнеречевой форме (Slavin, 2003). Именно этим формам вербального оценивания были посвящены проведенные нами исследования, результаты которых представлены ниже.

Был проведен цикл экспериментальных исследований эмоционального отношения учащихся к педагогическим оценочным суждениям с элементами сравнения, а также выполненное по аналогичному дизайну исследование субъективного представления учителей о характере этого отношения.

3. Цикл исследований эмоционального отношения учащихся к педагогическим оценочным суждениям с элементами сравнения

Цель цикла экспериментальных исследований заключалась в изучении эмоционального отношения к трем формам оценивания, имеющим место в процессе учебного взаимодействия: 1) к отметке; 2) к содержательным высказываниям с элементами сравнения; 3) содержательным высказываниям без элементов социального сравнения (понимаемого в широком смысле как сопоставительное суждение о социальных субъектах).

Гипотеза исследования заключалась в том, что разные формы оценивания различаются по степени выражаемого к ним эмоционального отношения.

Были проведены два исследования, одно из которых посвящено анализу эмоционального отношения к трем отрицательным формам оценивания (Самойленко и др., 2007; Самойленко, Костыгова, 2008), а другое – к трем положительным (Самойленко и др., 2008). Оба исследования проводились на одном и том же экспериментальном материале, с применением одной и той же методической процедуры; в исследованиях приняли участие три возрастные группы учащихся: младшие школьники, учащиеся средней школы и студенты.

3.1. Стимульный материал

В качестве стимульного материала участникам исследования предъявлялись три картинки, на каждой из которых была изображена одна и та же учебная ситуация: учащийся стоит у доски, а преподаватель оценивает его ответ. Картинки различались по содержанию оценочных высказываний, которые давал преподаватель.

На картинке № 1 преподаватель оценивал ответ с помощью отметки, содержащей скрытое (имплицитное) сравнение учащегося с его одноклассниками (однокурсниками). В случае отрицательной оценки звучала фраза: «Ты неправильно ответил. Два»; в случае положительной: «Ты правильно ответил. Пять».

На картинке № 2 преподаватель высказывал оценочное суждение без сравнения ученика с его одноклассниками (однокурсниками). В случае отрицательного оценивания: «Ты неправильно ответил. Ты невнимательно прочитал задачу и сделал ошибки в вычислениях».



ях». В случае положительного: «Ты правильно ответил. Ты внимательно прочитал задачу и правильно сделал вычисления».

На картинке № 3 преподаватель высказывал оценочное суждение с выраженными во внешней речи элементами сравнения с одноклассниками (однокурсниками). В случае отрицательного оценивания: «Ты неправильно ответил. Твой ответ намного хуже, чем ответы твоих одноклассников (однокурсников)». В случае положительного: «Ты правильно ответил. Твой ответ намного лучше, чем ответы твоих сверстников».

3.2. Методология исследования

В данном цикле исследований была реализована методическая триангуляция: сопоставлялись результаты, полученные при использовании процедур субъективного шкалирования и ранжирования.

В соответствии с процедурой субъективного шкалирования были разработаны 5-балльные шкалы: 0 – отсутствие эмоционального переживания, 4 – высокая степень его выраженности.

В исследовании эмоционального отношения к трем отрицательным формам оценивания были использованы восемь шкал (две шкалы отсутствовали у младших школьников), соответствующих чувствам встревоженности, напряжения, огорчения, униженности, ощущению себя несчастным, желанию плакать, чувству обиды, переживанию неприятного чувства.

В исследовании эмоционального отношения к трем положительным формам оценивания были предложены шесть шкал, соответствующих переживанию радости, счастья, приятных эмоций, гордости, удовлетворения и веселого состояния.

В соответствии с процедурой ранжирования участники исследования должны были распределить три указанные фразы преподавателя в зависимости от того, насколько сильные эмоциональные переживания они вызывают у них, поставив на первое место ту фразу, которая вызывает самые сильные переживания; на второе место – фразу, которая вызовет менее сильные переживания; на третье место – фразу, которая вызовет наименьшие переживания.

В качестве параметров ранжирования трех форм отрицательного оценивания выступали: встревоженность, огорчение, ощущение себя несчастным, желание плакать, чувство обиды, переживание неприятного чувства.

В качестве параметров ранжирования трех форм положительного оценивания выступали: переживание радости, счастья, приятных эмоций, гордости, удовлетворенности собой и веселого состояния.

Таким образом, в каждом из двух исследований в качестве независимой переменной выступала форма вербального оценивания ответа гипотетического учащегося, которая была операционализирована с помощью трех содержательно разных высказываний преподавателя.

Зависимой переменной явилось эмоциональное отношение учащихся к данным формам оценивания. Она измерялась либо с помощью шкал, либо через ранговые показатели.

Участники исследования. В исследовании эмоционального отношения к отрицательным формам оценивания приняли участие следующие группы учащихся: в сериях с использованием процедуры субъективного шкалирования участвовали 53 ученика начальной школы, 45 учащихся 7–9-х классов и 38 студентов; в сериях с использованием процедуры ранжирования – 120 учеников начальной школы и 72 учащихся 8–9-х классов.



В исследовании эмоционального отношения к положительным формам оценивания приняли участие следующие группы учащихся: в сериях с использованием процедуры субъективного шкалирования участвовали 40 учеников начальной школы, 40 учеников средней школы и 40 студентов; в сериях с использованием процедуры ранжирования – 120 учеников 3–4-х классов и 71 учащийся 7–9-х классов.

3.3. Результаты исследования эмоционального отношения к отрицательному педагогическому оцениванию

При исследовании эмоционального отношения к отрицательному педагогическому оцениванию были реализованы две серии, в одной из которых применялась методика субъективного шкалирования, а в другой – субъективного ранжирования трех форм оценочных высказываний.

3.3.1. Результаты исследования с использованием методики субъективного шкалирования

По каждой из возрастных групп был проведен сравнительный анализ средних значений выраженности эмоционального отношения (*ЭМО*) к каждой из трех форм отрицательных оценочных высказываний, сначала по каждой шкале отдельно, а затем по их совокупности.

Результаты сравнительного анализа по каждой шкале в отдельности подробно представлены в наших предыдущих работах (Самойленко и др., 2007). Показатели степени выраженности отрицательного *ЭМО* к каждой из форм оценочных суждений по всей совокупности шкал представлены на рис. 1.

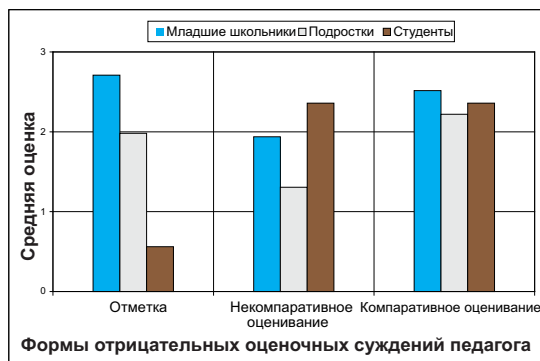


Рис. 1. Выраженность *ЭМО* к трем типам отрицательных оценочных суждений, выявленного в трех возрастных группах с помощью процедуры субъективного шкалирования

формы отрицательной отметки и вербального сравнения, в котором отмечалось преимущество других сверстников. Между двумя последними формами суждений также обнаружены значимые различия в степени выражаемого отрицательного *ЭМО*. Отметим при этом, что у младших школьников суждение в форме вербального сравнения со сверстниками вызывало значительно менее сильное отрицательное *ЭМО*, чем суждение, имевшее форму отрицательной отметки (при $p=0,05$), у подростков – наоборот (при $p=0,04$). Таким образом, у подростков плохая отметка уже не вызывала самого сильного (из всех трех форм оценивания) отрицательного *ЭМО*, как это имело место у младших школьников.

Интересно, что на выборке студентов отметка вызывала наименее сильное (из всех трех форм оценивания) отрицательное *ЭМО*. Выраженность этого отношения оказалась значительно меньшей (при $p<0,0001$) по сравнению с эмоциональным переживанием, связан-

Результаты сравнительного анализа всей совокупности шкал (использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений) показали, что младшие школьники и подростки выражали наименее сильное отрицательное *ЭМО* именно по поводу оценочных суждений, лишенных скрытого или выраженного во внешней речевой форме сравнения со сверстниками. Некомпаративные суждения имели для этих двух возрастных групп детей значительно менее сильную негативную эмоциональную окраску (при $p<0,0001$), чем суждения, имеющие



ным с некомпаративной и компаративной формами оценивания, между которыми, в свою очередь, не обнаружено значимых различий.

3.3.2. Результаты исследования с использованием методики ранжирования

В исследовании с помощью методики ранжирования по каждой из возрастных групп (младшие школьники и подростки) также был проведен сравнительный анализ средних рангов, присвоенных учащимися трем типам отрицательных оценочных суждений, сначала применительно к каждому из шести аспектов эмоциональных переживаний отдельно, а затем по всей их совокупности.

Результаты сравнительного анализа подробно представлены в наших предыдущих работах (Самойленко, Костыгова, 2008). Выявленные с помощью методики ранжирования тенденции в выраженности общего ЭМО к каждой из форм оценочных суждений представлены на рис. 2 (первое ранговое место соответствовало наиболее выраженному отрицательному ЭМО).

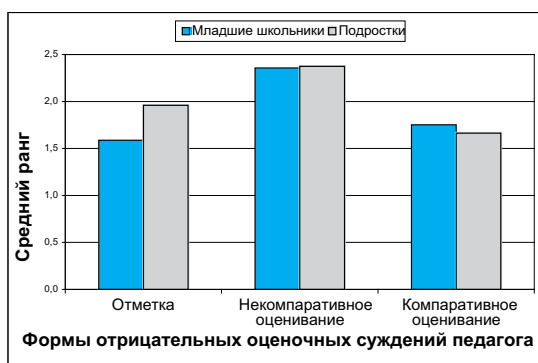


Рис. 2. Выраженность ЭМО к трем типам отрицательных оценочных суждений, выявленного в двух возрастных группах с помощью процедуры ранжирования

элементов сравнения (т. е. ставили их преимущественно на второе или третье ранговое место). Выявлены значимые различия в средних рангах между этой формой оценивания и двумя другими (при $p < 0,0001$).

Аналогичны результаты, полученные с использованием методики субъективного шкалирования: у младших школьников суждение в форме вербального сравнения со сверстниками вызывало значимо менее сильное отрицательное ЭМО, чем суждение, имевшее форму отрицательной отметки (при $p < 0,0001$), у подростков – наоборот (при $p < 0,0001$).

3.4. Результаты исследования эмоционального отношения к положительному педагогическому оцениванию

При исследовании ЭМО к положительному педагогическому оцениванию также были проведены две экспериментальные серии, в одной из которых применялась методика субъективного шкалирования, а в другой – субъективного ранжирования трех форм оценочных высказываний.

3.4.1. Результаты исследования с использованием методики субъективного шкалирования

Так же как и в исследовании ЭМО к отрицательному педагогическому оцениванию, для каждой из трех возрастных групп был проведен сравнительный анализ средних значений выраженности ЭМО к трем формам положительных оценочных высказываний, сначала по каждой шкале отдельно, а затем по их совокупности.

Результаты, полученные с помощью методики ранжирования, полностью подтвердили закономерности, полученные при исследовании групп младших школьников и подростков с использованием методики субъективного шкалирования.

При использовании методики ранжирования выявлена аналогичная общая тенденция (использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений), выражающаяся в том, что как младшие школьники, так и подростки переживали менее сильно отрицательные содержательные оценочные суждения без



Результаты сравнительного анализа, проведенного отдельно по каждой шкале, подробно представлены нами ранее (Самойленко и др., 2008). Тенденции в выраженности ЭМО к положительным оценочным суждениям совокупно по всем шкалам отражены на рис. 3.

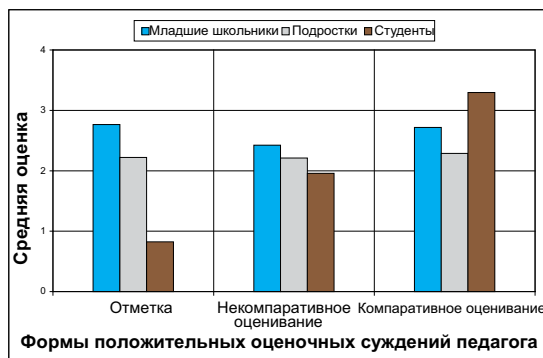


Рис. 3. Выраженность ЭМО к трем типам положительных оценочных суждений, выявленного в трех возрастных группах с помощью процедуры субъективного шкалирования

значимо менее выраженное положительное отношение касалось некомпаративных суждений (при $p < 0,0001$).

В отличие от учащихся младших классов у старшекласников не обнаружено значимых различий в выраженности положительного ЭМО к каждой из трех форм положительных оценочных суждений.

Что касается студентов, то они продемонстрировали четко дифференцированное ЭМО к данным формам положительных оценочных суждений. Наименее выраженные положительные эмоции были отмечены у студентов в отношении суждений в форме отличной отметки. Значимо более выраженное положительное ЭМО проявилось к некомпаративному содержательному оцениванию (при $p < 0,0001$). В сравнении с этой формой оценивания значимо более сильное положительное ЭМО студенты продемонстрировали к такому суждению, в котором отмечалось содержательное превосходство по отношению к однокурсникам (при $p < 0,0001$).

3.4.2. Результаты исследования с использованием методики ранжирования

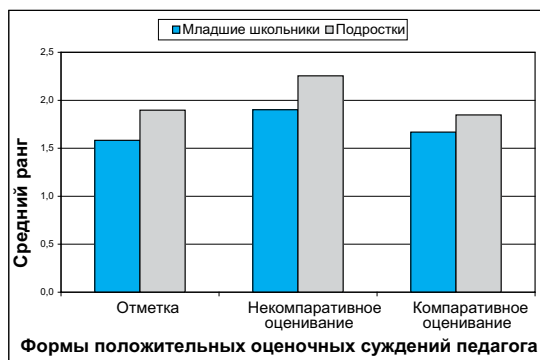


Рис. 4. Выраженность ЭМО к трем типам положительных оценочных суждений, выявленного у младших школьников и подростков с помощью процедуры ранжирования

Результаты сравнительного анализа совокупно по всем шкалам (использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений) показали, что младшие школьники выражали наиболее сильное положительное ЭМО к оценочным суждениям в форме хорошей отметки и вербального сравнения, в котором отмечалось преимущество над другими сверстниками (между этими двумя формами суждений не обнаружены значимые различия в степени выраженности положительного ЭМО). По сравнению с каждым из двух данных форм суждений

В этом исследовании отдельно по группам младших школьников и подростков проведен сравнительный анализ средних рангов, присвоенных учащимися каждой из трех форм положительных оценочных суждений. Выявленные с помощью методики ранжирования тенденции в выраженности общего положительного ЭМО к различным формам оценочных суждений (первое ранговое место соответствовало наиболее выраженному положительному ЭМО) отражены на рис. 4. При анализе статистически значимых различий также использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений.



Младшие школьники и подростки имели наименее выраженное положительное отношение к оценочным суждениям без элементов сравнения (т.е. ставили их преимущественно на второе или третье ранговые места). В обеих возрастных группах выявлены значимые различия в средних рангах (при $p = <0,0001$) между этой формой оценивания, с одной стороны, и отличной отметкой и суждением, в котором отмечалось содержательное превосходство по отношению к одноклассникам, – с другой. У младших школьников между последними двумя формами оценивания выявлены значимые различия в степени выраженности положительного отношения (при $p = 0,02$), у подростков эти различия были незначимыми.

3.5. Обсуждение результатов

Таким образом, в рамках цикла исследований (с использованием субъективного шкалирования и ранжирования) эмоционального отношения к педагогическому оцениванию была в целом подтверждена гипотеза о том, что его разные формы различаются по степени выражаемого к ним эмоционального отношения.

Выявлен ряд тенденций, характерных для эмоционального отношения учащихся к разным формам педагогического оценивания – как в ситуациях отрицательного, так и положительного оценивания.

У младших школьников отмечены идентичные тенденции в ситуациях положительного и отрицательного педагогического оценивания: наиболее дифференцируемыми с точки зрения выраженности эмоционального отношения (положительного или отрицательного) оказались педагогические суждения, имеющие форму отметки (положительной или отрицательной), и суждения, содержащие качественное оценивание (правильных или неправильных учебных действий) без сравнения со сверстниками. К суждениям в форме отметки (положительной или отрицательной) и к компаративным положительным и отрицательным суждениям эмоциональное отношение (положительные или отрицательные) оказалось значимо более выраженным, чем к суждениям, содержащим качественное оценивание (положительное или отрицательное) без сравнения со сверстниками.

У старшекласников наиболее яркие тенденции отмечены в исследовании ситуаций отрицательного оценивания: выявлены значимые различия между тем, насколько сильно переживаются старшекласниками отрицательные оценочные суждения, содержащие элементы сравнения (скрытого, т.е. в форме плохой отметки, или выраженного во внешней речи отрицательного суждения), с одной стороны, и некомпаративные оценочные суждения – с другой.

Напротив, на выборке студентов показано, что наименьшие по силе отрицательные эмоциональные переживания связаны с ситуацией плохой отметки. Применительно к возрастной группе студентов обнаружено также четко дифференцированное эмоциональное отношение к каждой из трех форм положительных оценочных суждений. Наименее выраженное положительное отношение отмечено у студентов в случае отличной отметки. Наиболее сильное положительное эмоциональное отношение студенты продемонстрировали к таким положительным суждениям, которые содержали вербально выраженное сравнение с однокурсниками.

Обобщая полученные результаты, необходимо специально отметить особый статус таких оценочных суждений (как положительных, так и отрицательных), в которых содержится элемент сравнения со значимой референтной группой; именно такие суждения вызывают самое сильное эмоциональное отношение учащихся. Одно из возможных объяснений особого статуса оценочных суждений с элементами сравнения может заключаться в



том, что последние оказывают существенное влияние на формирование у человека представлений о себе.

В этом смысле можно, вероятно, говорить о сходном функциональном значении педагогических суждений с элементами сравнения и социального сравнения, понимаемого в узком смысле как самостоятельное сопоставление человеком себя со значимыми окружающими. Таким образом, наши результаты соотносимы с положениями теории социального сравнения (Festinger, 1954), прежде всего с тем ее вариантом, в рамках которого осуществляемое субъектом социальное сравнение со значимыми для него людьми рассматривается как один из важнейших динамических процессов, задействованных при формировании субъективного представления о себе (Tesser, 1999).

Результаты данного цикла исследований соответствуют представлению В. В. Давыдова (Давыдов, 1986) относительно психологического смысла отметки как сильного психотравмирующего фактора, несущего в себе скрытую характеристику личности ребенка. Действительно, именно отметка наряду со сравнительным оценочным суждением вызывала у младших школьников и старшеклассников более сильные эмоциональные переживания. Таким образом, мы выделяли в отметке дополнительное психологическое содержание, рассматривая ее как характеристику, в которой содержится элемент социального сравнения с субъектами, составляющими значимый круг общения.

Данные об особенностях эмоционального отношения учащихся к сравнительным оценочным суждениям, используемым педагогами в качестве одного из средств общения с учениками, необходимо, с нашей точки зрения, рассматривать в контексте сформулированных Б. Ф. Ломовым положений о важной роли «аффективно-коммуникативной» функции общения, а также о том, что общение является одной из важнейших детерминант эмоциональных состояний человека (Ломов, 1984).

Проведенные исследования также подтверждают идею С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1998) о важности психологического анализа отношения, складывающегося в процессе общения действующего субъекта и оценивающего его окружения. Полученные результаты являются также экспериментальным развитием положения о влиянии вербальных оценочных суждений учителя на личность учеников (Burnett, 1996; Kang, 1998) и их эмоциональное состояние (Божович, 1999).

Полученные в цикле исследований данные были соотнесены нами с результатами аналогичного по методической процедуре исследования субъективного представления самих преподавателей об эмоциональном отношении учащихся к разным формам оценочных суждений.

4. Исследование субъективных представлений преподавателей об эмоциональном отношении учащихся к оцениванию с элементами сравнения

Наряду с изучением эмоционального отношения учащихся к формам педагогического оценивания интересно исследовать и то, как сами преподаватели субъективно представляют себе характер этого отношения. Речь фактически идет о необходимости изучения рефлексии преподавателей, состоящей в осмыслении степени влияния реализуемых ими на уроках форм вербального оценивания на эмоциональные переживания учеников.

Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении особенностей рефлексии учителей относительно степени влияния форм отрицательного оценивания на силу эмоциональных переживаний, которые могут возникнуть у школьника в ответ на них.



Гипотеза исследования заключалась в том, что учителя будут субъективно дифференцировать разные формы педагогического оценивания с точки зрения силы их воздействия на учеников. В качестве анализируемых форм отрицательного оценивания были выбраны: оценивание с помощью отметки, содержательные высказывания с элементами сравнения, содержательные высказывания без элементов сравнения с одноклассниками.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 95 учителей начальной и средней школы (21 мужчина и 74 женщины, средний возраст – 39,5 лет, средний стаж профессиональной педагогической деятельности – 16 лет).

4.1. Процедура и метод исследования

Процедура данного исследования была идентична (с небольшими модификациями) процедуре предыдущих экспериментов, проведенных с участием учащихся. Учителям предъявлялись аналогичные стимульные изображения и 5-балльные шкалы, каждая из которых отражала определенный аспект возможного эмоционального переживания учеников. В исходных шкалах, использованных в описанном выше цикле исследований с тремя возрастными группами учащихся, местоимение «я» было заменено на «он», относящееся к гипотетическому ученику. Соответственно, учителям были предложены восемь шкал.

При предъявлении каждой из трех экспериментальных картинок учителей просили представить себе, насколько сильным, с их точки зрения, будет каждое из восьми эмоциональных переживаний, которые могут возникнуть у неправильно отвечающего ученика в результате того или иного отрицательного оценочного суждения со стороны учителя. Учителям последовательно предъявлялись шкалы, на которых необходимо было отметить наиболее соответствующую степень переживаемого гипотетическим учеником чувства.

4.2. Результаты исследования

Был проведен сравнительный анализ средних значений субъективно оцениваемой учителями силы эмоциональных переживаний, которые могут возникнуть у школьников в ответ на каждый из трех вариантов оценочных суждений учителя (использовался тест Вилкоксона для попарных сравнений). Средние значения подсчитывались сначала отдельно по каждому из восьми выделенных эмоциональных переживаний, а затем по их совокупности.

Результаты дифференцированного анализа по каждой из восьми шкал подробно представлены ранее (Галкина и др., 2007). Тенденции субъективно оцениваемой учителями силы возможного эмоционального переживания учеников, оцениваемого совокупно по всем шкалам, отражены на рис. 5.

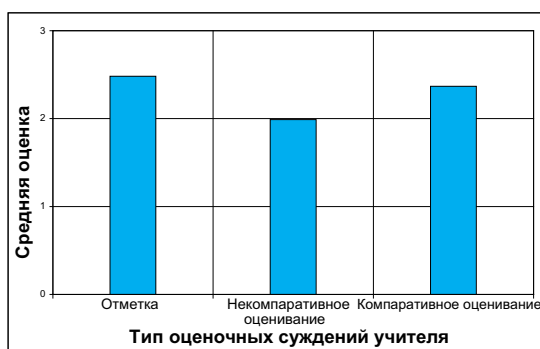


Рис. 5. Субъективно оцениваемая учителями выраженность эмоционального переживания учеников в ответ на каждый из трех вариантов оценочных суждений

Анализ полученных данных позволяет говорить о следующей общей тенденции. Учителя полагали, что наименее выраженное отрицательное ЭМО возникает у учеников к содержательным оценочным суждениям, в которых отсутствует либо скрытое, либо выраженное во внешней речевой форме сравнение со сверстниками. Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то по сравнению с некомпаративными оценочными суждениями они, по мнению



учителей, имеют для детей значимо более сильную негативную эмоциональную окраску (при $p < 0,0001$). Ситуации вынесения отметки и компаративного оценочного суждения не различаются, с точки зрения учителей, по выраженности ЭМО к ним.

Таким образом, анализ тенденций и статистически значимых закономерностей, полученных на выборке учителей в целом, позволяет говорить о том, что, размышляя над тем, какая из трех форм отрицательных оценочных суждений может вызвать наиболее сильные отрицательные эмоциональные переживания, учителя полагали, что школьники будут воспринимать наименее эмоционально некомпаративные оценочные суждения учителя, лишённые скрытого или выраженного во внешней речевой форме сравнения со сверстниками. Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то по сравнению с некомпаративными оценочными суждениями они, по мнению учителей, имеют для детей более сильную негативную эмоциональную окраску.

5. Заключение

В проведенных нами исследованиях использовались сценарии педагогического общения, в которых социальное сравнение по значимому для учеников параметру успешности учебной деятельности как бы задавалось извне учителем. Сообщение отметки, содержащей скрытое сравнение, или сравнение во внешней речи ученика с его одноклассниками в определенном смысле означали вынесение операции сравнения во внешний, социальный план.

В исследовании с участием младших школьников, старшеклассников и студентов показано, что оценочное суждение с элементами сравнения, несущее информацию учащимся о том, что по значимому параметру они оцениваются выше или ниже, чем их сверстники, вызывает соответственно более сильные отрицательные или положительные переживания, чем суждения, не содержащие сравнения. Одно из возможных объяснений этого результата может заключаться в том, что выявленные значимые различия в интенсивности эмоциональных переживаний в ответ на разные типы оценочных суждений связаны с разной степенью травмирующего воздействия последних на существующие у учеников представления о себе. В этом смысле можно, вероятно, говорить о некоторых общих закономерностях влияния двух форм социального сравнения на эмоциональное состояние человека и формирование представлений о себе. Одна из этих форм представляет собой самостоятельное сравнение себя со значимыми окружающими, а другая – сравнение, осуществляемое другими людьми. Эти выводы представляются важными для дальнейшей разработки проблемы межличностного общения и той роли, которую играет в нем социальное сравнение.

Сопоставление результатов исследований, проведенных с участием школьников и учителей, свидетельствует о совпадении эмоционального отношения школьников к определенным формам педагогического оценивания с тем, как это эмоциональное отношение субъективно оценивается учителями. Так, с одной стороны, младшие школьники и старшеклассники воспринимали с наименьшими отрицательными эмоциями отрицательные оценочные суждения, не содержащие скрытого или вербально выраженного сравнения их со сверстниками. С другой стороны, учителя также субъективно оценивали некомпаративные оценочные суждения как имеющие наименьшую негативную эмоциональную окраску для учащихся.

Таким образом, экспериментально показано, что отрицательные оценочные суждения, содержащие либо скрытое сравнение в форме вынесения плохой отметки, либо вербальное сравнение, являющееся некоторым аналогом восходящего социального сравнения, вызывают, по мнению как школьников, так и учителей, существенно более выраженное отрицательное эмоциональное отношение, чем содержательные оценочные суждения без элементов сравнения.



Литература

- Божович Е. Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. М.: Московский психолого-социальный институт. 1999. С. 173–194.
- Галкина Т. В., Самойленко Е. С., Баранова Т. В. Субъективное отношение к оценочным суждениям у учителей с различными акцентуациями характера // Психология, образование и практика: формы и способы интеграции / Под ред. И. В. Блинниковой, Т. Н. Савченко. М.: Изд-во Высшая школа психологии и ИП РАН, 2007. С. 197–211.
- Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 1998.
- Самойленко Е. С., Арутюнян А. Т., Мурашова П. Л., Усанина Н. А. Воздействие положительного педагогического оценивания с элементами сравнения на аффективную сферу учащегося // Материалы конференции к 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева. Октябрь 2008 г. М.: ИП РАН. С. 437–448.
- Самойленко Е. С., Гусева Ю. Ю., Денисова Д. Д. Общение в педагогическом контексте: влияние оценочных суждений учителей на эмоциональные переживания учащихся // Общение и познание. М.: ИП РАН, 2007. С. 231–252.
- Самойленко Е. С., Костыгова О. А. Разработка системного метода исследования социального сравнения // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: ИП РАН, 2008. С. 420–445.
- Albert S. Temporal comparison theory // Psychological Review. 1977. V. 84. № 6. P. 485–503.
- Alicke M. D. Evaluating social comparison targets // Handbook of Social Comparison: Theory and Research / Eds. J. Suls, L. Wheeler. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. P. 271–293.
- Bers S. A., Rodin J. Social comparison jealousy: a developmental and motivational study // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. V. 47. № 4. P. 766–779.
- Brickman P., Bulman R. J. Pleasure and pain in social comparison // Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives / Eds. J. M. Suls, R. L. Miller. Washington: DC, Hemisphere, 1977. P. 149–186.
- Burnett P. C. Children's self-talk and significant others' positive and negative statements // Educational Psychology. 1996. № 16. P. 57–67.
- Buunk B. P., Gibbons F. X. Toward an enlightenment in social comparison theory // Handbook of Social Comparison: Theory and Research / Eds. J. Suls, L. Wheeler. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. P. 487–499.
- Buunk B. P., Taylor S. E. et al. The affective consequences of social comparison: either direction has its ups and downs // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. V. 59. № 6. P. 1238–1249.
- Buunk B. P., Ybema J. F. et al. The affective consequences of social comparison as related to professional burnout and social comparison orientation // European Journal of Social Psychology. 2001. V. 31. № 4. P. 337–351.
- Festinger L. A theory of social comparison processes // Human Relations. 1954. № 7. P. 117–140.
- Gilbert D. T., Giesler R. B. et al. When Comparisons Arise // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. V. 69. № 2. P. 227–236.
- Goethals G. R. Social comparison theory: psychology from the lost and found // Personality and Social Psychology Bulletin. 1986. V. 12. № 3. P. 261–278.
- Higgins E. T. Self-discrepancy: a theory relating self and affect // Psychological Review. 1987. V. 94. № 3. P. 319–340.
- Higgins E. T., Lurie L. Context, categorization, and recall: the change-of-standard effect // Cognitive Psychology. 1983. V. 15. № 4. P. 525–547.
- Kang Y. Classroom context, teacher feedback and student self-efficacy: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 1998. 0419.



- Kruglanski A. W., Mayselless O.* Classic and current social comparison research: expanding the perspective // *Psychological Bulletin*. 1990. V. 108. № 2. P. 195–208.
- Kulik J. A., Gump B. B.* Affective reactions to social comparison: The effects of relative performance and related attributes information about another person // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997. V. 23. № 5. P. 452–468.
- Lockwood P., Kunda Z.* Superstars and me: predicting the impact of role models on the self // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. V. 73. № 1. P. 91–103.
- Mussweiler T.* Everything is relative: comparison processes in social judgment // *European Journal of Social Psychology*. 2003. V. 33. № 6. P. 719–733.
- Olson B. D., Evans D. L.* The role of the big five personality dimensions in the direction and affective consequences of everyday social comparisons // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1999. V. 25. № 7. P. 1498–1508.
- Olson J. M., Buhrmann O., Roese N. J.* Comparing comparisons. An integrative perspective on social comparison and counterfactual thinking // *Handbook of Social Comparison: Theory and Research* / Eds. J. Suls, L. Wheeler. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. P. 379–398.
- Salovey P., Rodin J.* Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. V. 47. № 4. P. 780–792.
- Sanitioso R. B., Conway M. A., Brunot S.* Autobiographical memory, the self, and comparison processes // *Social Comparison and Social Psychology: Understanding cognition, intergroup relations and culture* / Ed. S. Guimond. Cambridge: MA, Cambridge University Press, 2006. P. 55–75.
- Silver M., Sabini J.* The perception of envy // *Social Psychology*. 1978. № 41. P. 105–117.
- Slavin R. E.* *Educational Psychology. Theory and practice.* Boston: Johns Hopkins University, 2003.
- Suls J.* Notes on the occasion of social comparison theory's thirtieth birthday // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1986. V. 12. № 3. P. 289–296.
- Suls J., Martin R., Wheeler L.* Social comparison: why, with whom, and with what effect? // *Current Directions in Psychological Science*. 2002. № 11. P. 159–163.
- Tesser A.* Toward a self-evaluation maintenance model of social behaviour // *The Self in Social Psychology*. Edwards Brother / Ed. Roy F. Baumeister. ML, 1999. P. 446–460.
- Tesser A., Collins J. E.* Emotion in social reflection and comparison situations: intuitive, systematic, and exploratory approaches // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. V. 55. № 5. P. 695–709.
- Tesser A., Millar M. et al.* Some affective consequences of social comparison and reflection processes: the pain and pleasure of being close // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. V. 54. № 1. P. 49–61.
- Wheeler L., Miyake K.* Social comparison in everyday life // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992. V. 62. № 5. P. 760–773.
- Wood J.* Contemporary social comparison theory // *Psychological Bulletin*. 1989. № 106. P. 231–248.
- Wood J. V.* What is social comparison and how should we study it? // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996. V. 22. № 5. P. 520–537.

EMOTIONAL ATTITUDE TOWARD SOCIAL COMPARISON

SAMOYLENKO E. S., *Institute of Psychology RAS, Center of Experimental Psychology MСUPE, Moscow*

In this paper the authors discuss the results of experimental studies conducted with students and teachers of the exploration of the emotional attitude (relation) towards pedagogic evaluation judgments, which are mainly: the imposition of assessment and meaningful statements with or without the elements of social comparison. Emotional attitudes to various forms of assessment have been studied with methodological



triangulation: the results obtained by subjective scaling procedures and ranking were compared. In general, the hypothesis that different forms of negative and positive evaluation vary in severity of emotional attitudes of students was confirmed; also age-related features in the expression of emotional attitudes to various forms of assessment were reported. And finally, we discuss the special status of such value judgments (positive and negative) that have emotional coloring and contain an element of comparison with a relevant reference group; precisely such statements cause very strong (negative or positive) emotional attitude of students.

Keywords: social comparison, pedagogical evaluation, communication, emotions.

Transliterations of the Russian references

Bozhovich E. D. Process uchenija: kontrol', diagnostika, korekcija, ocenka. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut. 1999. S. 173–194.

Galkina T. V., Samojlenko E. S., Baranova T. V. Sub'ektivnoe otnoshenie k ocenochnym suzhdenijam u uchitelej s razlichnymi akcentuacijami haraktera // Psihologija, obrazovanie i praktika: formy i sposoby integracii / Pod red. I. V. Blinnikovej, T. N. Savchenko. M.: Izd-vo Vysshaja shkola psihologii i IP RAN, 2007. S. 197–211.

Gibson D. Jekologicheskij podhod k zritel'nomu vosprijatiju. M.: Progress, 1988.

Davydov V. V. Problemy razvivajuwegu obuchenija. M., 1986.

Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M.: Nauka, 1984.

Rubinshtejn S. L. Osnovy obvej psihologii. SPb.: Izd-vo «Piter», 1998.

Samojlenko E. S., Arutjunjan A. T., Murashova P. L., Usanina N. A. Vozdejstvie polozhitel'nogo pedagogicheskogo ocenivaniya s jelementami sravnenija na affektivnuju sferu uchawegosja // Materialy konferencii k 100-letiju so dnja rozhdenija B. G. Anan'eva. Oktjabr' 2008 g. M.: IP RAN. S. 437–448.

Samojlenko E. S., Guseva Ju. Ju., Denisova D. D. Obwenie v pedagogicheskom kontekste: vlijanie ocenochnyh suzhdenij uchitelej na jemocional'nye perezhivaniya uchawihsjaja // Obwenie i poznanie. M.: IP RAN, 2007. S. 231–252.

Samojlenko E. S., Kostygova O. A. Razrabotka sistemnogo metoda issledovanija social'nogo sravnenija // Sistemnaja organizacija i determinacija psihiki / Pod red. V. A. Barabanwikova. M.: IP RAN, 2008. S. 420–445.