



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 2020

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Заместитель главного редактора

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Члены редакционной коллегии

- Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва
Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара
С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

- С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир
Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома
Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
Ф. Прюс, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)
С. А. Стельмах, кандидат психологических наук, доцент, Усть-Каменогорск (Казахстан)
В. В. Собольников, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильяк
Редактор И. Ю. Баранов
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,2. Уч.-изд. л. 7,2.
Тираж 600 экз. Заказ № 120.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 29.12.2020
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 4 2020

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Assistant of the Editor-in-chief

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Editors

E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

E. V. Bakshutova, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

F. Prusse, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

S. A. Stelmakh, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

V. V. Sobolnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor I. Yu. Baranov
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 9,2. Publisher's sheets: 7,2.
Circulation 600 issues. Order № 120.
Format 70×108/16
Signed for printing 29.12.2020
Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Кузьмина Е. И.</i> (Москва) Духовно-нравственный потенциал человека-развивающегося: психологическое содержание и возможности эмпирического исследования.....	7
---	---

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Устинова О. А.</i> (Кемерово) «Образ-Я» как основная интегрирующая составляющая социокультурного и духовно-нравственного самоопределения индивидуальности на разных возрастных этапах.....	16
<i>Мухина С. Е.</i> (Новосибирск) Современные представления о характере развития интеллектуальных способностей в онтогенезе.....	27
<i>Мустафина Л. Ш.</i> (Москва) Человек в мире моральных ценностей: структура социальных представлений о совести у верующих и неверующих подростков.....	36
<i>Чухрова М. Г., Султанова А. Н., Пронин С. В.</i> (Новосибирск), <i>Малкина Н. А.</i> (Москва) Анализ predisponирующих факторов суицидального поведения у подростков.....	44
<i>Круглова Е. А.</i> (Иваново) Особенности интернет-аддикций лиц юношеского возраста.....	54
<i>Ермолова Е. О., Калинина В. В.</i> (Новосибирск) К вопросу о психологическом пространстве личности и ее границах в период взрослости.....	62

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Белашина Т. В.</i> (Новосибирск) Особенности проявления агрессии, гнева и тревожности личности в условиях переживания пандемии COVID-19.....	75
<i>Чернявская В. С.</i> (Владивосток) Факторы самораскрытия способностей подростков: адаптация опросника.....	86

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Капустина В. А., Браткова В. А.</i> (Новосибирск) Конфликтная компетентность молодежи в контексте применения сетевых практик в образовании.....	93
--	----

CONTENTS

GENERAL ISSUES OF PSYCHOLOGY

Kuzmina E. I. (Moscow) Spiritual and moral potential of a developing person: psychological content and possibilities of empirical research 7

PROBLEMS AND ISSUES OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, AGE PSYCHOLOGY

Ustinova O. A. (Kemerovo) "I image" as the main integrating component of the socio-cultural and spiritual-moral self-determination of individuality at different age stages..... 16

Mukhina S. E. (Novosibirsk) Modern ideas about the nature of the development of intellectual abilities in ontogenesis 27

Mustafina L. Sh. (Moscow) A person in the world of moral values: the structure of social ideas about conscience among believers and unbelieving adolescents 36

Chukhrova M. G., Sultanova A. N., Pronin S. V. (Novosibirsk), **Malkina N. A.** (Moscow) Analysis of predisposing factors of suicidal behavior in adolescents 44

Kruglova E. A. (Ivanovo) Features of Internet addictions of adolescents..... 54

Ermolova E. O., Kalinina V. V. (Novosibirsk) On the question of the psychological space of the personality and its boundaries in the period of adulthood 62

RESEARCH OF APPLIED PSYCHOLOGY

Belashina T. V. (Novosibirsk) Features of the manifestation of aggression, anger and anxiety of the person in the context of experiencing the COVID-19 pandemic 75

Chernyavskaya V. S. (Vladivostok) Factors of self-disclosure of adolescents' abilities..... 86

FROM EDITORIAL PORTFOLIO

Kapustina V. A., Bratkova V. A. (Novosibirsk) Conflict competence of youth in the context of the application of network practices in education 93

УДК 159.92

Кузьмина Елена Ивановна

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и психологическое содержание духовно-нравственного потенциала (ДНП), под которым понимается потребность и возможности субъекта сознательно развиваться в духовно-нравственном плане, воспроизводить и генерировать ценности, обогащающие бытие другого человека (других людей) и в целом культуру, созидательным трудом совершенствовать жизнь. Раскрываются методологические основания изучения ДНП, среди которых ведущими выступают субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна с вытекающими из нее принципами (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности) и разработанный на основе этой теории и концепции рефлексии В. Лефевра рефлексивно-деятельностный подход (Е. И. Кузьмина, 1994, 2007). Обосновывается положение о том, что онтологической основой ДНП человека является его мотивационно-потребностная сфера. Приводятся методики эмпирического исследования ДНП, апробированные в ходе проведения занятий по общей психологии со студентами и курсантами в вузе, а также результаты исследования, полученные в деловой игре, свидетельствующие о том, что предикторами ДНП выступают интеллект и воля.

Ключевые слова: духовно-нравственный потенциал, рефлексивно-деятельностный подход.

Kuzmina Elena Ivanovna

SPIRITUAL AND MORAL POTENTIAL OF DEVELOPING PERSON: PSYCHOLOGICAL CONTENT AND POSSIBILITIES OF EMPIRICAL RESEARCH

Abstract. The article considers the essence and psychological content of the spiritual and moral potential (SMP), which is understood as the need and ability of the subject to consciously develop spiritually and morally, to reproduce and generate values that enrich the existence of another person (other people) and culture in General, and to improve life through creative work. The methodological foundations of the study of SMP are revealed, among which the leading ones are the subject-activity theory of S. L. Rubinstein with the principles that follow from it (determinism, unity of consciousness and activity, development of the psyche in activity) and the reflexive-activity approach developed on the basis of this theory and the concept of reflection by V. Lefevre (E. I. Kuzmina, 1994, 2007). The article substantiates the position that the ontological basis of a person's SMP is his moti-

Кузьмина Елена Ивановна – д-р психол. наук, проф., проф. кафедры психологии ФГКВБОУ ВПО «Военный университет» МО РФ, kuzminaell@yandex.ru, Москва, Россия

Kuzmina Elena Ivanovna – Doctor of Psychology, Professor, Professor of Psychology of the Department of the military, University of the Ministry of Defence, kuzminaell@yandex.ru, Moscow, Russia

vational and need sphere. The methods of empirical research of SMP, tested in the course of General psychology classes with students and cadets at the University, as well as the results of research obtained in the business game, indicating that the predictors of SMP are intelligence and will.

Keywords: spiritual and moral potential, reflexive-activity approach.

С самого начала возникновения психологии как науки, несмотря на требования естественнонаучного подхода с приоритетом объективного метода исследования, «духовность» не удалось вывести за скобки научного интереса, о чем свидетельствуют работы К. Г. Юнга, У. Джеймса, О. П. Флоренского, С. Л. Франка, Г. И. Челпанова, Л. С. Выготского, Г. Г. Шпета, С. Л. Рубинштейна. С середины прошлого века в отечественной психологической науке возникла и реализуется попытка изучать феномены духовной жизни человека во всех новых связях и качествах, чему способствует сближение феноменологического и деятельностного подходов. К настоящему времени российские психологи – Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, В. П. Зинченко, В. А. Слободчиков, Т. А. Флоренская, В. Д. Шадриков и др. сделали определенные шаги в познании природы духовности и сходных с ней феноменов. В последнее десятилетие по проблеме духовно-нравственного состояния человека и общества опубликован ряд работ сотрудников ИП РАН – А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко, М. И. Воловиковой, Д. В. Ушакова, А. В. Юревич, М. А. Холодной, Г. В. Ожигановой, В. В. Знакова, Н. Е. Харламенковой. Перспективным направлением выступает определение интеллектуальной основы духовных способностей.

Несомненно, человек развивающийся (личность, субъект деятельности) осознает для себя и общества ценность духовного развития. Сама жизнь и художественная литература с ее филигранной антропологической оптикой, гуманистической ориентацией, фокусом на экзистенциальные проблемы и их решения показывают, что человек с высоким духовно-нравственным уровнем развития может сохранить человеческое достоинство и внутреннюю свободу в сложном, изменяющемся мире, оставить добрый след на земле. Современный мир с его участившимися вызовами (экономическими кризисами, войнами, технологическими катастрофами, эпидемиями и т. п.), своего рода, проверками «на прочность» человечества – его жизнеспособность, требует от каждого из нас постоянной духовной работы, повышения уровня духовно-нравственного потенциала (ДНП), актуализации духовно-нравственных ресурсов. В этом мире никто не застрахован от искушений, манипуляций, трудностей, которые грозят нарушить запланированное субъектом движение по жизненному пути, могут затормозить самореализацию, выступить препятствиями движения по духовной вертикали сознания. Поэтому каждому из нас в трудные периоды жизни важно сохранить человеческое в себе, «оставаться человеком даже в нечеловеческих условиях!». Этот призыв выстрадан и сформулирован выдающимися психологами XX в. – Виктором Франклом, прошедшим ужасы концентрационных лагерей во время второй мировой войны 1939–1945 гг., и Сергеем Леонидовичем Рубинштейном, выступившим организатором психологической работы во время блокады в Ленинграде, а в послевоенные годы – в Москве, где ему впоследствии пришлось преодолевать трудности, связанные с организованной в 1948–1953 гг. в СССР идеологической кампанией по борьбе с космополитизмом. В предложенных этими талантливыми учеными теориях личности сформулирована первостепенная задача для человека – определить ценности и смыслы своей жизни. В предисловии ко второму изданию классического труда «Основы общей психологии» С. Л. Рубин-

штейн написал: «От человека – сейчас это очевиднее, чем когда-либо, – требуется, чтобы он не только умел находить всяческие изобретательные средства для любых задач и целей, но и мог, прежде всего, определить надлежащим образом цели и задачи подлинно человеческой жизни и деятельности» [14, с. 7].

По нашему убеждению, своими корнями, уходящему в философские, литературные и психологические труды, посвященные проблеме личности, ее сознанию и самосознанию, *источником способности развиваться в духовном плане* – выбирать для себя ценностные ориентиры, уважительно относиться к себе и другому, жить плодотворной творческой жизнью, в индивидуальном и коллективном труде изменять свою природу и общество, и т. п., *является духовно-нравственный потенциал человека развивающегося, онтологическую основу которого составляет мотивационно-потребностная сфера.*

Мотивационно-потребностная сфера включает в себя интересы, идеалы, убеждения, стремления, потребности в любви, красоте, познании, самореализации – то есть то, что делает человека живым, динамичным, изменяющимся в мире и совершенствующим культуру и общество. Тот, кто соучаствует (вместе с художником, ученым или государственным деятелем) в духовном творчестве, тот, по мнению немецко-американского теолога, философа-экзистенциалиста Пауля Тиллиха, «творчески живет внутри смыслов, утверждает себя, как участника этих смыслов. Он утверждает себя в качестве того, кто творчески воспринимает и преобразует реальность» [15, с. 59]. Изучающий духовность американский психолог Р. Эммонс в плане развития идеи П. Тиллиха о том, что человек озабочен бесконечностью, к которой он принадлежит, но отделен от нее, и которой страстно жаждет, полагает, что «именно эта озабоченность предельным формирует и направляет самые глубокие целевые стремления человека» [18, с. 62].

Несомненно, принцип универсализма, стремление человека к идеалу, выбор ценностных ориентиров в жизни, поиск и реализация смысла и т. п., о чем пишут в своих работах русские философы (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, Н. О. Лосский, О. П. Флоренский, С. Л. Франк и др.), а также зарубежные и отечественные психологи (А. Маслоу, Ж. Нюттен, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Эммонс, С. Л. Рубинштейн и др.) приоткрывают условия и механизмы динамики ДНП. Приведем некоторые идеи этих мыслителей и ученых.

С точки зрения Г. Олпорта, человек развивается как личность в условиях давления «детерминирующих тенденций» (влечений, установок, диспозиций и т. д.). Это развитие осуществляется «... в процессе, посредством которого все детерминирующие силы используются творческим побуждением для программирования своего стиля жизни. Базовое экзистенциалистское побуждение развиваться, добиваться смысла, стремиться к единству ... это главный факт человеческой природы... *Перспектива (promise)*, которую я вижу для себя, – суть моей свободы. Когда критическая ситуация бросает вызов, я вызываю эту перспективу, и она становится главным фактором в решении имеющейся проблемы... Через рефлексию и размышления человек сохраняет образ того, чем хочет стать больше всего, и из этой главенствующей системы вытекают поступки и решения» [12, с. 453–454]. Г. Олпорт определяет размышление и рефлексию в качестве условий достижения свободы. Благодаря этим процессам «... человек сохраняет образ того, чем хочет стать больше всего, и из этой главенствующей системы вытекают поступки и решения» [12, с. 454].

Согласно теории личности А. Маслоу, «Бытие и становление существуют... одновременно, в каждом текущем моменте» [9, с. 124], поэтому психология Бытия

(она может называться онтопсихологией, трансцендентной психологией, психологией совершенства или психологией цели), наряду с другими вопросами, должна заниматься: «...состояниями, которые переживаются как совершенные. Понятием совершенства. Идеалами, моделями, предельными величинами, образцами, абстрактными определениями. Человеком, с точки зрения его потенциала, его совершенного, идеально смоделированного, аутентичного, вочеловеченного, парадигматического, богоподобного, образцового, и человеком, как уже имеющем потенциал и вектор развития в направлении этого совершенства (то есть человеком в том качестве, каким он *мог бы* быть, каким он *может быть*, каков он есть в лучшие мгновения своей жизни; теми абстрактными пределами его величия, к которым он приближается, но которых никогда не достигает). Судьбой человека, его предназначением. Идеальными человеческими потенциями, экстраполированными из высших, идеальных целей психотерапии, обучения, семейного просвещения, высшими целями роста и саморазвития... Определяет сущность, сущностные характеристики человеческого индивидуума, его природы, его внутреннего “ядра”, его сути, потенциала, сокрытого в нем, его инстинктивных, конституциональных, биологических, врожденных, генетических предпосылок. А потом измеряет (количественно) “степень” вочеловеченности человека» [9, с. 140].

Сама природа потребностей саморазвития, а также самосовершенствования, самоуважения и т. п., по предположению Ж. Нюттена, автора теории мотивации и действия, рассматриваемых во временной перспективе, такова, что они не имеют границ. Он пишет: «...для самой природы потребностей в психологическом функционировании и в саморазвитии характерно отсутствие точки насыщения и периодичности, типичных для гомеостатических потребностей. Объект большинства психологических потребностей, по сути, неограничен. Удовлетворяя их, человек стремится усиливать, а не ослаблять их интенсивность. Объектом этих потребностей является не поддержание стабильного гомеостатического состояния, а развитие индивида, чей потенциал не имеет границ» [10, с. 306].

Некоторые отечественные специалисты, изучающие духовные способности, ставят для себя задачу определить содержание связи между потенциалом и ресурсом человека. Так, по мнению С. А. Хазовой, потенциал, как возможное, переходит в ресурс – действительное в ходе «...взаимоотношения человека с действительностью, которая предъявляет субъекту определенные вызовы, выходящие за рамки обычных возможностей и требующие вложения дополнительных сил» [17, с. 111]. Г. В. Ожиганова рассматривает ресурсы в связи с духовными способностями, «... исходя из потенциально-актуального подхода, как имеющийся у любого человека духовный потенциал, актуализируемый с помощью моральных, рефлексивных, саморегулятивных, творческих и других высших способностей» [11, с. 201]. О. Л. Краева анализирует понятие потенциала в свете философской идеи универсализма, согласно которой «... человек как единичное и конечное существо включен во всеобщность и бесконечность универсума и постоянно стремится обнаруживать и формировать в себе силы, которые делают его соразмерным этой всеобщности, удерживать в ней. Такая соотнесенность и составляет основу духовности, а потребность в ней является одной из основных. В этом плане духовность можно трактовать как творческую силу самого человека, делающего его соразмерным человеческому роду, социуму, универсуму» [1, с. 40].

По всей вероятности, *потенциал* как виртуальное, скрытое, имплицитное желание, в своей развертке направленное к всеобщему – «абсолютному смыслу, свету

бытия» (С. Л. Франк), энергичное, динамичное, процессуальное по своей природе психическое явление (возможности) и *ресурс*, как уже присутствующее, более или менее константное в человеке (способности), находятся в диалектическом соотношении друг с другом и вместе выступают основными факторами духовности. По мнению родоначальника философской психологии, русского философа С. Л. Франка, интерес представляет познание насколько мы (т. е. наша личность) укоренены в абсолютном смысле – свете бытия. В своей книге «*Душа человека*» он выдвинул следующее положение: «...так как этот вечный свет есть не неподвижное бытие, а по самому существу своему есть творческая действенность и познавательное озарение, то простое смутное его *присутствие* в нас равносильно лишь *возможности* бессмертия для нас, актуальное же бытие его в нас или единства с нами *осуществляется нами самими* всем ходом нашей жизни, в течение которой *мы должны стать тем*, что мы потенциально есть должны еще *осуществить в себе* то истинное наше «я», которое по самом существу своему вечно» [16, с. 292].

Что же собой представляет в содержательном плане духовно-нравственный потенциал? Знание психологического содержания, детерминант и механизма его развития необходимо психологам и педагогам-практикам для эффективного воздействия на его повышение у молодежи, что значимо для жизнеспособности и благосостояния нации. Высокий уровень ДНП – то, без чего невозможно существование и обогащение культуры, сохранение мира на земле, – выступает, помимо социального запроса, экзистенциальной задачей для каждого человека, развивающегося в современном мире. Поэтому психологам и педагогам, работающим в школе и вузе, желательно найти адекватные для конкретного возрастного этапа средства повышения ДНП учащихся.

Методологическими основаниями изучения духовно-нравственного потенциала в нашей работе выступили субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна и разработанный на основе этой теории и концепции рефлексии В. Лефевра [8] рефлексивно-деятельностный подход (Кузьмина, 1994, 2007).

Основное положение субъектно-деятельностной теории заключается в том, что «... все внешние воздействия преломляются через внутреннее... При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [13, с. 269]. Сформулированные С. Л. Рубинштейном принципы детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, этический принцип делают познание ДНП семантически насыщенным – изучаемым в процессе деятельности вместе с такими феноменами, как свобода, ответственность, самоопределение, субъектность. Методологически значимой выступает идея о том, что «в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается» [14, с. 642]. В субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна задан широкий, соразмерный родовой сущности человека формат изучения его сознания и бытия – в мире, на высоком методолого-теоретическом уровне разработаны такие понятия, без которых продвижение в познании духовного уровня сознания было бы проблематичным. Среди них: «*активность личности*», понимаемая в системе взаимодействия внутренних условий личности и внешних воздействий, оказываемых на человека, с приоритетом внутреннего мира человека, его убеждений, потребностей, направленности личности; «*поступок*», вызывающий к ответственности, т. к. затрагивает многих людей; «*свобода*» как самоопределение личности, осуществление которой

требует ответственности, в первую очередь, перед самим собой за все содеянное и все упущенное; «самосознание личности», определяющее жизненный путь человека; «идеал» как идея ценности и значимости; «способности», проявляющиеся и развивающиеся в деятельности, и др.

Для определения психологического содержания ДНП мы опирались на представление Р. Декарта о рефлексе, рефлекторную теорию психики И. М. Сеченова и И. П. Павлова, ряд философских и психологических положений о сознании, бессознательном, мышлении, воле, мотивации, личности, свободе, ценностных ориентациях. Проблема развития ДНП рассматривается с учетом основных идей теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, теории творчества Я. А. Пономарева, структурно-динамической теории интеллекта Д. В. Ушакова, концептуальных положений Р. Эммонса о духовных способностях, концепций развития мышления в ходе проблемного обучения А. М. Матюшкина и А. В. Брушлинского, теорий личности В. Франкла, К. Роджерса, А. Маслоу, К. Ясперса, Р. Мэя.

В нашем понимании, *духовно-нравственный потенциал (ДНП)* – потребность и возможности субъекта сознательно развиваться в духовно-нравственном плане, воспроизводить и генерировать ценности, обогащающие бытие другого человека (других людей) и в целом культуру, созидательным трудом совершенствовать жизнь. Человек с высоким уровнем ДНП осознает соотношение интеллекта и аффекта, свои потребности, мотивы, цели и действия, обладает адекватно высокой константной самооценкой, проявляет активность со спокойной душой и твердыми намерениями. Ему присущи готовность в ходе решения экзистенциальных задач в условиях неопределенности, в том числе при совершении морального выбора и поступка, в своем самосознании подниматься по духовной вертикали на высшие рефлексивные ранги и проводить анализ ситуации с позиций всеобщего-Я, восходить к смыслу, воплощать в своих конкретных действиях общечеловеческие ценности.

В исследовании духовно-нравственного потенциала мы опирались на ряд ценных соображений, высказанных философами, психологами и естествоиспытателями, которые вместе с теориями личности, затрагивающими ее духовный слой сознания, выступают теоретико-методологическими основаниями психологического изучения этого феномена духовной жизни. Фокусировка на потенциале духовного развития человека ориентирует исследователя на познание процессуального характера духовности. Духовность развивается, и в силу этого требует ее понимания не только как ресурса (опыта, способностей, мотивационных тенденций – стремления, намерения и т. п.), т. е. того, что уже имеется у человека (чего он достиг), но и как потенциала человека, т. е. того, чего он может достичь и что является источником его виртуальных возможностей в духовном плане, имеет энергичную природу и осуществляется в активной форме в ходе совместного функционирования многоуровневых процессов рефлексии и деятельности.

В созидательной деятельности человека актуализируется, утверждает себя и растет – за счет новых рефлексивных рангов движется вверх и ввысь – духовная вертикаль его сознания. Высокий уровень ДНП способствует преодолению противоречий, возникающих при решении экзистенциальных задач, трансформации ограничений активности в новые возможности, построению проекта, в котором «Я» мыслится внутренне свободным и ответственным. Человек с высоким уровнем ДНП способен, готов и имеет тенденцию осуществлять оценку, целеполагание своей деятельности и проектирование своего жизненного пути в ходе анализа деятельности на всю ее

глубину и богатство связей между ее компонентами и компонентами Я-концепции. Восхождение на высокие ранги рефлексии дает ему возможность овладевать и оперировать понятиями высокого уровня обобщения, глубоко понимать мир, его явления и себя в мире, переживать высшие чувства, воспроизводить общечеловеческие ценности и генерировать новые, обогащающие жизнь (свою и других людей), культуру в целом.

По всей вероятности, в начале жизненного пути, на этапе юности (периоде страстного желания плодотворной, радостной жизни, готовности бороться за нее) «сжатая пружина» духовных потребностей человека (а их много в силу начала построения проекта жизни, множества выбора ее вариантов-перспектив, каждый из которых освещен той или иной ценностью, каким-либо идеалом) может приводить к мысли, что «все возможно», содержит в себе «заряд» – потенциальную энергию развития способностей человека, виртуальных желаний, ценностей и смыслов. С этим «зарядом» человек идет всю свою жизнь. На отдельных ее этапах он проявляется в активной форме, обогащается новыми возможностями – усиливается или, наоборот, ослабевает.

С целью осознания ДНП и его развития в ходе групповой работы со студентами и курсантами – будущими психологами, нами используются ряд приемов и психотехник. На семинарских занятиях по общей психологии по темам «Воля», «Мотивация» проводится анализ принятия решений полководцами, свидетельствующих о высоком уровне духовно-нравственного развития, ответственности за жизнь своих подчиненных, установке на сохранение мира. Курсанты дискутируют по вопросу соотношения духовных и материальных потребностей у современной молодежи. После демонстрации фрагментов художественных и научно-популярных фильмов, в которых звучит тема духовности, проводится обсуждение в группе. Каждый семинар начинается с сообщения желающих рассказать о прочитанной недавно книге с акцентированием нравственной составляющей мыслей и поступков героев литературных произведений [3].

На практических занятиях курсанты выполняют тренинговые задания с применением специально подобранных и модифицированных нами гештальт-техник, приемов НЛП, упражнений из экзистенциально-гуманистической психотерапии с последующим проведением рефлексивно-деятельностного анализа полученных результатов в целях развития духовно-нравственного потенциала будущих специалистов по психологии служебной деятельности. Так, благодаря методике «Искусство общения» (А. Егидес, Н. Сугрובה) у них развиваются навыки синтонного (уважительного к партнеру) общения. В ходе реализации методики НЛП «Совмещение логических уровней» (Г. Бейтсон) участники тренинга видят, как может измениться их деятельность, освещенная смыслом, открывающимся в трансцендировании при представлении себя частью чего-то большего, чем собственное «Я» (уровень мессии). Проведение модифицированной методики «Великий художник – ученик» с тренинга гештальт-терапии Д. Н. Хломова позволяет осуществить рефлексивно-деятельностный анализ творческого процесса рисования в условиях авторитарного и демократического стилей взаимодействия в диадах, осознать приемлемый и вызывающий конфликты стили общения с другим человеком при выполнении совместной деятельности [2]. Техника «Сказочные персонажи» дает возможность осуществить сознательный выбор наиболее важной для себя ценности.

Нами также проводится деловая игра, выступающая средством осознания и развития ДНП. Она разработана З. В. Кузьминой, Е. И. Кузьминой и В. А. Холмогоро-

вым для изучения компетенциальных способностей, референтности группы и ядра коллектива (апробация осуществлена в группах специального назначения [7]).

На первом этапе деловой игры с помощью авторской методики «Идеал» (Е. И. Кузьмина, З. В. Кузьмина [5]) в учебной группе определяются ранжированные ряды качеств (10 индивидуальных особенностей личности и качеств ума), отражающие групповое представление о духовно-нравственном потенциале человека. На втором этапе проводится процедура самооценки этих качеств.

В исследовании ДНП в ходе деловой игры, проведенной в трех учебных группах курсантов (всего участвовало 32 человека) [4], результаты кластеризации выбранных курсантами качеств, по их мнению, необходимых для того, чтобы быть духовно-нравственным человеком, свидетельствуют о том, что интеллект и воля имеют высокий ранговый статус, являются предикторами духовно-нравственного потенциала.

Исследование самооценки, оценки окружающих и ожидаемой оценки качеств, необходимых для того, чтобы быть духовно-нравственным человеком, проводилось в деловой игре (на втором ее этапе) с использованием авторской методики «Самооценка» [6], построенной на принципе Ч. Осгуда. Оценка определялась посредством ранжирования качеств из общегруппового списка, полученного на первом этапе деловой игры. Сначала каждый курсант составлял свой ранговый ряд предпочтений (идеал), затем ранжировал качества, присущие ему самому, после чего составлял ранговый ряд качеств, выраженных у членов его группы, и далее – ранговый ряд качеств, выраженных у себя по предполагаемому мнению группы. По формуле Ч. Спирмена вычислялись (и в рефлексивном анализе сравнивались друг с другом) показатели адекватной самооценки, оценки окружающих и ожидаемой оценки.

Результаты проведенного исследования с использованием методики «Самооценка» (по параметру духовности) показали, что половина курсантов в своем представлении о себе (самооценке) близки к идеалу, примерно четверть участников продемонстрировали низкую самооценку. Анализ результатов с низкой самооценкой (она отражает высокий уровень критичности к самому себе, либо фиксирует реально существующее расхождение в иерархии качеств, присущих себе и идеалу) дает курсантам при проведении рефлексивно-деятельностного анализа ориентиры самосовершенствования. В целом, результаты свидетельствуют о наличии достаточно высокого уровня духовного потенциала курсантов. Адекватно высокая константная самооценка (по параметру духовности) не только фиксирует высокий уровень развития духовности человека, но и влияет на развитие духовно-нравственного потенциала. Являясь стержневой характеристикой личности, она выступает духовной опорой для человека при совершении им экзистенциального выбора, отказа от альтернатив, противоречащих личной позиции и «Я-концепции», и в целом при проектировании и совершенствовании жизни.

Итак, в результате проведенного теоретического и экспериментального исследования духовно-нравственного потенциала было уточнено его психологическое содержание и эмпирическим путем в ходе проведения деловой игры нашло свое подтверждение положение о том, что для повышения духовного уровня необходимо развивать интеллектуальные и волевые качества личности.

Несомненно, работа по изучению духовного потенциала личности требует своего продолжения. При этом важно учитывать, что на индивидуальное представление о духовном потенциале влияет опосредованное содержанием совместной профессиональной деятельности коллективное представление о том, какими качествами должен обладать каждый член группы, чтобы быть духовно-нравственным

человеком. Деловая игра, в которой курсанты проявляют активность при выборе того или иного качества личности, необходимого для того, чтобы быть духовно-нравственным человеком (т. е., при формулировании требований к себе и членам своей группы), выступает психологическим средством определения духовного потенциала. Значимым для изучения духовности выступает положение о том, что адекватно-высокая константная самооценка влияет на развитие духовного потенциала личности. В проведенном нами исследовании духовного потенциала, в котором учитывались индивидуальные и коллективные представления о нем, выявлены два основных фактора – интеллект и воля, которые, по сути, являются предикторами развития духовного потенциала индивидуального и коллективного субъекта. Рефлексивно-деятельностный подход выступает эффективным в планировании и анализе результатов исследования духовно-нравственного потенциала личности, а также для организации продуктивной работы человека по самопознанию собственного и группового уровня духовного развития.

Список литературы

1. Краева О. Л. Динамика потенциала человека. М.; Н. Новгород: Нижегородский государственная сельскохозяйственная академия, 1999. 192 с.
2. Кузьмина Е. И. Психология свободы. М.: Изд-во МГУ, 1994. 195 с.
3. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 336 с. (Серия «Учебное пособие»).
4. Кузьмина Е. И. Рефлексивно-деятельностный подход – методологическая основа изучения духовно-нравственного потенциала // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен: сборник статей. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 916–925.
5. Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В. Методика «Идеал» для определения компетенционных способностей // Инициативы XXI века. 2017. № 1–2. С. 80–83.
6. Кузьмина З. В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1973. 157 с.
7. Кузьмина Е. И., Холмогоров В. А. Референтность группы. М.: Угрешская типография, 2011. 194 с.
8. Лефевр В. А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
9. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
11. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Институт психологии РАН, 2016. 282 с.
12. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
15. Пауль Тиллих. Мужество быть. М.: МОДЕРН, 2011. 240 с.
16. Франк С. Л. Душа человека: Опыт введения и философскую психологию. М.; СПб.: Книговек: Северо-Запад, 2015. 384 с.
17. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дисс. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2014. 423 с.
18. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл. 2004. 414 с.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922

Устинова Ольга Анатольевна

«ОБРАЗ-Я» КАК ОСНОВНАЯ ИНТЕГРИРУЮЩАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме исследования составляющих «образа-Я» в структуре индивидуальности. Востребованность этой темы обусловлена размытостью ценностных и социокультурных ориентиров, затрудненностью процессов понимания человеком самого себя, своей индивидуальности. Нами приведен теоретический анализ изучения составляющих «образа-Я», индивидуальности в трудах отечественных и зарубежных психологов. За основу определения понятия индивидуальности взяты положения отечественных психологов: Н. Я. Большуновой, Э. А. Голубевой, М. К. Кабардова и др. Выделено, что составляющими «образа-Я» являются: «социокультурное Я» (духовно-нравственное); «внутреннее Я», «социальное Я». Развитие «образа-Я» раскрывается нами через диалогичность отношений человека и мира, механизм «воспросчивости» и «ответчивости» (Н. Я. Большунова, О. А. Устинова). Теоретическое обоснование проблемы нами подтверждалось практическими выводами, полученными (в результате проведенного эксперимента) с помощью следующих методик: «Я-другой» Н. И. Непомнящей, беседа и проективный рисунок «Представления о себе в прошлом, настоящем и будущем» Е. П. Тимошенко, методика изучения половозрастной идентификации Н. Л. Белопольской, изучения ребенком своей индивидуальности Е. Фокиной, изучения «внутреннего Я» Е. В. Субботского «Я есть, я существую». Изучение «образа-Я» юношей и девушек опиралось на методику Г. С. Абрамовой «самосознание, или «образ-Я». Социокультурная составляющая «образа-Я» была нами изучена с помощью следующих методик: у юношей и девушек – «Мой выбор социокультурного образца» Н. Я. Большунова, изучение социокультурных ценностей – методика «Четыре вопроса» Н. Я. Большунова, изучение «ответчивости» студентов психологов к социокультурному развитию по методике рефлексивное сочинение «Миссия педагога» Н. Я. Большуновой. Для изучение социокультурного и духовно-нравственного самоопределения детей нами были взяты авторские методики: «Нарисуй сказочного героя, на которого ты хотел бы быть похожим», «Нарисуй мир», «Описание своей Я-концепции». По результатам проведенного исследования нами была составлена программа «Я и Другой», направленная на развитие «образа-Я» как интегрирующей характеристики индивидуальности, ее социокультурного и духовно-нравственного самоопределения.

Ключевые слова: образ-Я, социокультурное Я, внутреннее Я, социальное Я, индивидуальность, диалог, социокультурный образец, воспросчивость, ответчивость.

Устинова Ольга Анатольевна – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и общей психологии, Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет», ustinova_oly@mail.ru, Кемерово, Россия

Ustinova Olga Anatolyevna – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and General Psychology, Novokuznetsk Institute (branch) "Kemerovo State University", ustinova_oly@mail.ru, Kemerovo, Russia

"IMAGE - I" AS THE BASIC INTEGRATING COMPONENT OF SOCIOCULTURAL AND SPIRITUAL-MORAL SELF-DETERMINATION OF INDIVIDUALITY AT DIFFERENT AGE STAGES

Abstract. The article is devoted to the actual topic of research of the components of the "image - I" in the structure of individuality. The demand for this topic is due to the vagueness of value and socio-cultural guidelines, the difficulty of the processes of understanding a person's understanding of himself, his individuality. We have provided a theoretical analysis of the study of the components of the "image - I", individuality in the works of domestic and foreign psychologists. The provisions of Russian psychologists were taken as the basis for the definition of the concept of individuality: N.Ya. Bolshunova, E.A. Golubeva, M.K. Kabardova and others. It is highlighted that the components of the "image - I" are: "sociocultural I" (spiritual and moral); "Inner I", "social I". The development of the "image - I" is revealed by us through the dialogic nature of relations between man and the world, the mechanism of "receptivity" and "responsiveness" (N. Ya. Bolshunova, O. A. Ustinova). The theoretical substantiation of the problem was confirmed by us by practical conclusions obtained using the following methods: "I am different" N. I. Nepomnyashchey, conversation and projective drawing "Representations of oneself in the past, present and future" by E.P. Timoshenko, the method of studying gender and age identification by N.L. Belopolskaya, the child's study of his individuality E. Fokina, the study of the "inner I" E.V. Saturday "I am, I exist." The study of the "image - I" of young men and women was based on the methodology of G.S. Abramova "self-awareness, or" image - I". The sociocultural component of the "image - I" was studied by us using the following methods: in boys and girls - "My choice of a sociocultural sample" by N.Ya. Bolshunov, the study of sociocultural values - the methodology "Four questions" N. Ya. Bolshunova; the study of the "responsiveness" of students of psychologists to socio-cultural development according to N.Ya. Bolshunova's reflexive essay "The Mission of the Teacher". To study the socio-cultural and spiritual-moral self-determination of children, we took the author's methods: "Draw a fairy-tale hero whom you would like to be like", "Draw the world", "Description of your Self - concept". Based on the results of the research, we have compiled a program "I and the Other", aimed at the development of "image - I" as an integrating characteristics of an individual, its socio-cultural and spiritual-moral self-determination.

Keywords: image-I, sociocultural I, inner I, social I, individuality, dialogue, sociocultural sample, questioningness, responsiveness.

Введение. Для современного мира характерна утрата ценностных и социокультурных ориентиров развития. Произошла замена представлений о добре, правде, любви и совести, составляющих подлинность человеческой жизни и целостность «образа-Я». Среди значимых образов и ценностей современный человек выбирает образы силы, жестокости, достижения успеха любой ценой.

В одном из проведенных нами исследований мы выявили, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также подростки среди любимых образов героев выделяют образы агрессивности и жестокости. Например, дети младшего школьного возраста значимыми выделяют следующие образы: «Хочу быть похожим на волка, он сильный и злой», «Хочу быть похожей на Диану – психичку, так как она самая сумасшедшая и убивает детей», «Хочу быть похожим на кожаное лицо – он сильный и злой» и т. д. В проведенном нами исследовании с детьми подросткового возраста мы увидели, что среди значимых образов выступают: «Гарри

Потер – он очень сильный и выносливый, крепкий и умный», «Грейнджер – она умная и красивая», «Рональдо – он очень умный и хорошо играет в футбол», «Хочу быть похожей на девушку из фильма «Дивергент» – она отважная, добрая, трудолюбивая и справедливая», «Джони Депп – он храбрый, веселый», «Перси Джексон» и т. д. Только один подросток из ста опрошиваемых учеников 12–13 лет сказал, что хочет быть похожим на Алексея Маресьева, потому что этот человек сильный духом и целеустремленный.

Среди детей младшего школьного возраста мы спрашивали о том, на кого из героев российской культуры они хотели бы быть похожими, может кто-нибудь из них хотел бы быть похожими на русских богатырей (этот опрос был после выступления ученика младшей школы о поступках русских богатырей) [11]. Из 35 человек никто не захотел быть похожими на русских героев, причем дети не поясняли своих ответов.

Таким образом современные дети, сравнивая себя с героями, выделяют образцы иных культур, не российской.

По методике Н. Я. Большуновой «Четыре вопроса», например, на один из вопросов: «Если бы вы были волшебником, чтобы вы пожелали для себя и для других», у 80 % подростков 12–13 лет были подобные этому ответы: «Жить на море и купаться в деньгах. Другим тоже бы этого пожелала», «Счастья и богатства», «Здоровья, любви и денег», «Много денег и больше друзей» и т. д.

Из двухсот обследуемых нами детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, подростков, исследуемые затруднялись в определении слов: «добролюбие», «мироворонец», «честность», «смирение», «прощение», «правда» и т. д. На наш вопрос, хотели ли они, чтобы такие качества были у них, они отвечали «Нет, с этим не проживешь», причем ответы детей поддерживали и их родители [35].

Причиной потери российской идентичности выступает активная пропаганда экранных, игровых образцов жестокости и насилия, не свойственных подлинной российской культуре. Дети в играх, а также в жизненных ситуациях начинают соотносить себя с образцами, транслируемыми телевидением, средствами массовой информации. Эти образцы насилия дети начинают считать приемлемой моделью поведения, а также способом решения своих проблем.

Такая ситуация российского общества приводит к появлению следующих феноменов: анонии, ресентимента, разных форм девиантного поведения, криминализации детской среды, высокой конфликтности в отношениях и т. д.

Состояние проблемы исследования.

Проблема исследования представлений человека о себе в зарубежной психологии рассматривается в структуре «Я-концепции» (Р. Бернс [3], К.Р. Роджерс [22]) в работах Э. Эриксона [36] и К. Г. Юнга [37] – структуре самоидентичности и самости. В исследованиях З. Фрейда акцент в изучении «образа-Я» делается на бессознательную сферу личности [34]. М. Л. Раусте Фон Врихт рассматривает «образ-Я», его структуру и развитие с точки зрения нормативного развития [21].

В отечественной психологической науке представления о себе раскрываются как аспект самосознания личности – С. Л. Рубинштейн [23], А. Н. Леонтьев [15]. Условия и факторы развития «образа-Я» рассматриваются в исследованиях И. С. Кона [12], В. В. Столина [25], А. Н. Крылова [13] Д. И. Фельдштейн [30] и др. Эти ученые рассматривают структуру «образа-Я» с точки зрения его социальной составляющей.

Исходя из выявленной нами практической проблемы исследования, мы обращаем внимание на то, что в большинстве современных исследований не вы-

делена социокультурная и духовно-нравственная составляющая «образа-Я». Подходы к пониманию развития личности, индивидуальности, «образа-Я» представлены в работах русских философов В. В. Зеньковского [10], В. И. Несмелова [20], В. А. Снегирева [24], П. А. Флоренского [32], а также в современных исследованиях отечественных психологов В. В. Абраменковой [1], Н. Я. Большуновой [7], Н. И. Непомнящей [19] и др.

В современных исследованиях недостаточно разработана проблема средств и условий развития «образа-Я». Нет разработанных технологий развития ребенка – дошкольника, младшего школьника, подростка, юношей и девушек средствами диалога.

Проблема диалога является достаточно изученной, рассматривается с периода античности – диалоги Сократа. В психологических исследованиях проблема изучение диалога представлена в трудах Г. М. Кучинского [14] – мыслительный диалог; Е. И. Машбиц, Е. Е. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова [18] – речевой диалог и т. д.

В работах М. М. Бахтина [2], Н. Я. Большуновой [6], Т. А. Флоренской [31] диалог рассматривается в гуманитарной парадигме, в пространстве социокультурного и духовно-нравственного развития.

Учитывая заданную проблематику исследований теоретического и прикладного характера нами определены задачи исследования, направленные на определение понятия «образа-Я», выделения его составляющих в структуре индивидуальности, а также разработка технологии, включающей эффективный диалог, как средство развития «образа-Я» на разных возрастных этапах. Нами предлагается разработанная и апробированная технология развития «образа-Я». Программа развития «образа-Я» предлагается для дошкольников и младших школьников, подростков, юношей и девушек. Условием реализации выступает диалог, осуществляемый в соответствующих возрасту формах субкультуры [9].

Методологическими основами исследования являются принципы: единства сознания и деятельности – А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн; развития – Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин; системности – Б. Ф. Ломов, В. А. Барабанщиков, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский; субъектности – С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, М. И. Воловикова и др.

На наш взгляд, подлинность открытия своего «образа-Я» происходит в пространстве культуры и духа.

Павлом Флоренским осуществляется сравнение внутреннего мира с храмом [32]. Внутренняя жизнь представляется как храм, «состоящий из тела, души и духа» [32, с. 159].

Профессором В. В. Зеньковским глубина внутреннего мира сравнивается с тайной [10]. Внутренний мир неотделим от Божественного. «Но в этой последней глубине бытия, во внутреннем мире человека вдруг открывается неотделимость мира от Бога. Эта запредельная близость мира к Абсолюту раскрывается в человеческой свободе» [10, с. 97].

На наш взгляд, целостность внутреннего мира и мира духовного достигается «согласием» [17, с. 332], диалогом наличного «Я» и духовного «Я» [31, с. 24].

Как пишет Т. А. Флоренская, основой внутреннего мира человека является «неустрашимое противоречие между красотой, совершенством, мудростью духовного «Я» и ограниченностью, ущербностью наличного «Я» [31, с. 29].

Свою подлинность человек может открыть, когда он может занять позицию «внезаходимости» ... «позицию вне себя, смотреть на себя глазами другого, со стороны» [31, с. 25].

Как считает Н. Я. Большунова, свою подлинность человек открывает «через соизмерение себя с объективными, абсолютными базовыми ценностями» [6, с. 33].

Подлинность открытия «образа-Я», на наш взгляд, связано с понятием «ценностность», рассматриваемым Н. И. Непомнящей. Ценностность представляет «отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного «Я» [19, с. 35]. В этом смысле подлинность может пониматься как аутентичность «Я», переживание себя как себя, ощущение самого себя.

Таким образом мы предполагаем, что «образ-Я» является основой внутреннего мира индивидуальности человека, представляет интегрирование ее разных уровней (Н. Я. Большунова, О. А. Устинова). Через диалог с социокультурным миром, в отношении к социокультурным образцам (системе ценностей как мер, в отношении которых выстраивает свой путь человек – Н. Я. Большунова) актуализируется ценностность и подлинность переживания своего внутреннего мира и другого. «Образ-Я» понимается нами как система переживаемых представлений человека о самом себе. Структура «образа-Я» диалогична, представлена следующими составляющими: «внутренним Я», «социальным Я», «социокультурным Я».

«Социокультурное Я» включает в себя отношение к социокультурным образцам, «с которыми человек себя соизмеряет, «социальное Я» включает в себя отношение к совокупности норм и требований со стороны общества; «внутреннее Я» – это переживание себя как существующего в этом мире и отличного от других, которое по мере развития наполняется социокультурными смыслами» [27, с. 40].

«Образ-Я» и его развитие осуществляется посредством диалога с миром. Такой диалог открывается человеку через вопрос. Как пишет М. М. Бахтин «диалог, вопрошание, молитва, вопрос задается познающим не себе самому и не третьему в присутствии мертвой вещи, а самому познаваемому» [17, с. 331]. Мы считаем, что этот вопрос человек обращает к социокультурному пространству. Заданный человеком вопрос социокультурному пространству мы определяем, как «вопросчивость» (Н. Я. Большунова, О. А. Устинова). Таким образом, под «вопросчивостью» мы понимаем состояние, в котором явлено такое отношение к ситуации, к миру, к другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, могущее быть выражено вербально, либо посредством интонации, взгляда, позы, движения и пр.» [29, с. 344]. «Вопросчивость» рассматривается нами, как «социокультурное отношение, как обращенность именно к социокультурному пространству своей жизни, как интенция к социокультурному самоопределению, поскольку выявить свою человеческую единичность можно лишь через явленность в себе и в других духовного начала как исключительной особенности человека» [29, с. 344].

Аксиологическая неопределенность человека в мире актуализирует его вопросчивость, способствует поиску ответов на вопрос: «Что есть Главное и подлинное, настоящее?». Человек в диалоге с миром пытается найти смысл подлинности образа себя.

Возможно только при определенных условиях, в которых социокультурные и духовно-нравственные смыслы актуализированы, человек (ребенок/взрослый) может получить ответ на свой вопрос: «Что есть истинное и подлинное, Главное?»

«Ответчивость» понимается нами как «активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Это выбор ребенка, но выбор из того содержания, которое представлено в его социокультурной ситуации» [29, с. 344].

На наш взгляд, «вопросчивость» и «ответчивость» выступают механизмами внутренней работы развития «образа-Я» (Н. Я. Большунова, О. А. Устинова [24]).

Этот диалог представляет напряженную внутреннюю работу, связанную с открытием себя и другого в диалоговых отношениях. Для того, чтобы подлинный диалог состоялся, важна настроенность на другого, готовность вступать в отношения с детьми в контексте детской субкультуры, т. е. говорить с детьми на языке детской субкультуры [8].

«Событием» диалога для человека является его «встреча с социокультурным пространством, миром духа и культуры, который становится его Я-пространством» [29]. Как показывают наши исследования, в определенных условиях у детей актуализируется «ответчивость» к духовному миру, развивается его «духовное Я» [28, с.1]. Для того, чтобы «образ-Я» ребенка развивался в социокультурном пространстве, важно, чтобы его развитие осуществлялось в условиях организации соответствующей деятельности. В ведущей деятельности для определенного возраста происходит актуализация переживаний «своего» внутреннего мира в отношении к Другому (к третьему, в котором представлены социокультурные образцы) [16].

Например, в дошкольном возрасте такой деятельностью выступает игра. Как пишет Н. Я. Большунова: «В процессе развития игры ребенок не только осваивает жесткие нормативные правила, но и делает шаг от нормативной этики, лежащей в основе этического ригоризма, к этике совести, любви, смысла [33]. Ребенок должен подняться над ролевыми отношениями и подчинить их собственно человеческим» [4, с. 20].

Важно, чтобы в игре были актуализированы социокультурные смыслы. Одним из таких средств выступает сказка. Как считает Н. Я. Большунова, сказка – это особый одухотворенный текст, который раскрывает социокультурные смыслы через социокультурные образцы. В сказках образцы представлены в типах человеческой культуры, носителями которых выступают сказочные герои.

Важно, чтобы текст сказки был одухотворен, смог вывести «человека за границы самого себя и его отношений с объективным миром, когда он делает человека больше самого себя, больше его биологической, психологической и социальной природы» задать позицию из бесконечности [6, с. 108]. «Текст является средством восхождения не только к Миру, к культуре как системе духовных ценностей, текст является средством восхождения человека к самому себе» [6, с. 5].

Для ребенка важно, чтобы актуализация ценностей происходила как открытие. На наш взгляд, такое открытие может происходить вместе со сказочным героем. Именно с героем ребенок может осуществлять путь в мир культуры и духа [26].

Мы считаем, что сказочный герой может актуализировать диалог между детской, взрослой и общечеловеческой культурами [5].

На наш взгляд, сказочный герой близок ребенку, «так же, как и ребенок, является участником игры, осуществляет какую-либо игровую роль, включен в сюжет и т. д., с другой стороны, он всерьез принимается также и взрослым, играющим вместе с ребенком» [28, с. 4]. Вхождение героя происходит в группе детей, в формах детской субкультуры, через игру и сказку. Сказочный герой одновременно может быть

и как ребенок, и как Другой, как носитель социокультурных и духовно-нравственных ценностей, выступать «третьим» лицом, выстраиваться в сотрудничестве, «со-вопросчивости» и «соответчивости» со взрослым.

Сам образ «героя» может совмещать в себе противоположные черты – он одновременно реален и фантастичен, он может быть «юмористическим “низводителем” всех авторитарных ценностей» и вместе с тем концентрировать в себе смыслы нравственных идеалов народа [28, с. 53].

Сказочный герой полисемантичен по смыслам, образ его достраивается и доводится до ребенка, наделяется новыми смыслами.

На наш взгляд, «сказочный герой помогает ребенку осуществить рефлексивный выход в пространство бесконечности смыслов, посмотреть на себя со стороны, увидеть подлинность и ценностность своего «образа-Я» и «образа-Я» Другого [28, с. 4].

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы можем заключить, что развитие «образа-Я», его социокультурной (духовной) составляющей эффективно происходит при создании определенных условий, в которых актуализируется диалог с «образом мира», осуществляемый в пространстве специфичной для возраста субкультуры. Социокультурное и духовно-нравственное самоопределение у дошкольников осуществляется в ходе игры как свободно-организованной деятельности, у младших школьников в творческо-продуктивной деятельности, у юношей – в созерцании и общении.

Результаты исследования.

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБ ДОУ «№ 185», МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка и Новокузнецкого институт (филиала) «Кемеровский государственный университет». Целью исследования было изучение и развитие «образа-Я» как интегративной характеристики индивидуальности в ходе социокультурного и духовно-нравственного самоопределения. Для проведения исследования нами были разработаны программы, направленные на развитие «образа-Я», его составляющих на разных возрастных этапах. Для детей дошкольного возраста – «Открой себя», младшего школьного возраста – «Я и Другой», юношей и девушек – «Диалоги о Главном: социокультурное и духовно-нравственное самоопределение».

Экспериментальное исследование показало эффективность работы, были получены положительные изменения динамики развития «образа-Я» у экспериментальной группы.

В ходе использования методики Н. И. Непомнящей «Я-другой» с детьми дошкольного и младшего школьного возраста мы выявили следующие результаты.

1. У 86 % детей 5-летнего возраста развитие «социального Я» стало характеризоваться высоким уровнем развития. Это означает, что у детей появилась способность к осознанию своих качеств, позитивное отношение к миру и к себе. Дети стали содержательно раскрывать представления о себе. «Я просто веселый потому, что я улыбаюсь», «Я умный, потому что я люблю заниматься, и красив», «Я смелый, потому что помог другу построить дом и паровоз», «Я добрый, люблю дарить подарки друзьям». У 11,6 % детей развитие «социального Я» характеризуется средним уровнем развития. Дети отвечают на вопросы о себе, но их ответы более конкретны и менее развернуты по содержанию: «Я хороший, умный» и т. д. Низкий уровень развития «социального Я» встречается у 2,3 % исследуемых детей.

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

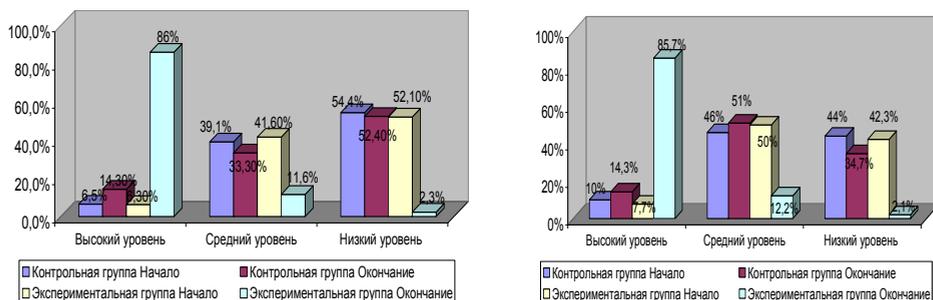
2. В рассказах о себе, у детей появилась ориентированность на состояние другого ребенка: «Я веселый, потому что я люблю природу, цветы – тюльпаны. Я хотел бы подарить цветы человеку, которого люблю – Насте. Ей нравится тысяча цветов».

3. Свой «образ-Я» дети стали соотносить через сравнение себя со сверстником: «Мне нравится Артем. Он у нас самый добрый. Никого не обижает», «Самый злой у нас Ваня. Он всех бьет. Мне не нравится он».

4. В отношении к себе и к другим людям у детей стали преобладать универсальные ценности (58,1 %). Этот тип отношения отличается высокой степенью выраженности тенденций «быть собой» и «быть другим». Способность «быть собой» и «другим» понимается нами как возможность ребенка выделять «свой» внутренний мир и «другого». Среди детей пятилетнего возраста мы наблюдаем с первым типом отношений 2,3 %, со вторым – 2,3 %, 4,6 % детей относятся к третьему типу отношений (ценность общения). У 6,9 % выражена ценность значимости отношений к себе других людей (четвертый тип отношений). У 6,9 % наблюдается пятый тип – ценность отношений, при котором их отношение к другим важнее, нежели отношение других к себе. Среди детей экспериментальной группы наблюдаются также шестой (6,9 %) и седьмой (11,6 %) типы отношений «Я-другой».

Обработка результатов исследования по критерию ϕ Фишера показала, что в результате развивающего эксперимента произошли значимые изменения по указанным параметрам ($P \leq 0,05$).

У детей младшего школьного возраста также были выделены качественные изменения (рис.).



Сравнительные данные развития "социального Я" контрольной и экспериментальной группы у детей младшего школьного возраста по методике "Я - другий" Н.И. Непомнящей.

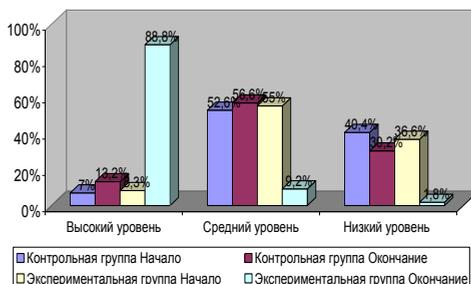


Рис.

Изучение половозрастных представлений по методике «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской показало следующие изменения.

Высокий уровень развития половозрастных представлений о себе наблюдается у 86 % детей пятилетнего возраста. После проведения развивающего эксперимента с детьми пятилетнего возраста экспериментальной группы, дети стали адекватно выстраивать последовательность своего жизненного пути в отношении своего пола. Они смогли адекватно определить социальные роли: «школьник», «ребенок из детского сада», а также правильно выстраивать последовательность у противоположного пола. Средний уровень развития половозрастных представлений о себе мы наблюдаем у 11,6 % детей.

Дети этой группы правильно составляют половозрастную последовательность своего пола, однако они продолжают испытывать затруднения при построении последовательности противоположного пола. Все дети в качестве самого привлекательного образа выбирают «школьника или школьницу», непривлекательного – образ «старости». Низкий уровень развития половозрастных представлений о себе мы наблюдаем у 2,3 % испытуемых.

Сходные положительные изменения в развитии «образа-Я» наблюдаются у детей младшего школьного возраста. Анализируя данные исследования с помощью критерия ϕ Фишера мы можем отметить, что произошли значимые изменения в развитии представлений детей о поле, возрасте, социальной роли у детей 5, 6, 9-летнего возраста ($P \leq 0,05$).

На наш взгляд, особенность проведения эффективной работы связана с изменением «социокультурного Я» в разных возрастных группах. По методике «Нарисуй сказочного героя, на которого ты хотел бы быть похожим» (Н. Я. Большунова, О. А. Устинова) мы выявили, что в представлениях детей дошкольного и младшего школьного возраста стали появляться образы и герои российской культуры. Например, дети стали говорить: «Хочу быть похожим на Илью Муромца, он смелый, защищает свою Родину», «Хочу быть похожим на Александра Невского – он миротворец и защитник Родины» и т. д.

По методике «Изучение социокультурного образца» (Н. Я. Большунова, О. А. Устинова) со студентами-психологами служебной деятельности 2 курса НФИ КемГУ мы выявили, что в большинстве случаев (77 %) дети стали выделять социокультурные образцы российской культуры, в которых значимыми положительными качествами считают: «честность», «жить по совести и правде», «служить России» и т. д.

Таким образом, проведенное теоретическое и практическое исследование показало свою эффективность.

Практическая значимость исследования.

1. На наш взгляд, значимость исследования состоит в успешной разработке технологии развития «образа-Я» как интегрирующей характеристики индивидуальности в процессе социокультурного и духовно-нравственного самоопределения человека на разных возрастных этапах.

2. Развитие «образа-Я» эффективно осуществляется при организации определенных условий, актуализирующих диалог с социокультурным миром, в соответствующих возрасту формах субкультуры. У дошкольников такой диалог осуществляется в формах игры как свободно-организованной деятельности, посредством диалога со сказочным героем; у младших школьников в творческо-продуктивной деятельности; у юношей и девушек в ходе созерцания и общения, в процессе социокультурного самоопределения (появления рефлексии – трансцендирования, обнару-

жения «социокультурного Я», ответственности социокультурным образцам как мерам социокультурного самоопределения).

3. В ходе экспериментального исследования подтверждена эффективность разработанных программ развития «образа-Я» средствами диалога в соответствующих формах субкультур на разных возрастных этапах.

4. Проведенное экспериментальное исследование показало, что развитие «образа-Я» в условиях диалогичности отношений человека с социокультурным миром, в ходе которых возникает «вопросчивость» миру, способствует «ответчивости» человека на подлинность себя в мире, открытию ценности отношений «Я и Другой».

5. В ходе проведения экспериментального исследования предложен комплекс методик, в том числе и авторских.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 416 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
4. *Большунова Н. Я.* Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учебное пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. 372 с.
5. *Большунова Н. Я.* Психологические условия воспитания сенсорной культуры ребенка: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. 107 с.
6. *Большунова Н. Я.* Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. 324 с.
7. *Большунова Н. Я.* Условия и средства развития субъектности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2007. 545 с.
8. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* Социокультурный подход к пониманию детства как развитие идей психологической школы Г. И. Челпанова // Альманах Научного архива Психологического института. 2014. Вып. 7. С. 48–55.
9. *Выготский Л. С.* Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.
10. *Зеньковский В. В.* Основы христианской философии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1992. 269 с.
11. *Зеньковский В. В.* Психология детства. М.: Школа-Пресс, 1996. 336 с.
12. *Кон И. С.* Проблема «Я» в психологии // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 45–96.
13. *Крылов А. Н.* «Образ-Я» как фактор развития личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 142 с.
14. *Кучинский Г. М.* Диалог в процессе решения мыслительных задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980. 24 с.
15. *Леонтьев А. Н.* Формирование личности // Психология личности в трудах отечественных психологов: сборник статей. СПб: Питер, 2000. С. 166–178.
16. *М. М. Бахтин: pro et contra.* Личность и творчество М. М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли / под ред. К. Г. Исупова. СПб.: РХГИ, 2001. Т. 1. 552 с.
17. *М. М. Бахтин: pro et contra.* Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. СПб.: РХГИ, 2002. Т. 2. 712 с.
18. *Машбиц Е. И.* Диалог в обучающей системе. Киев: Высшая школа, 1989. 182 с.
19. *Непомнящая Н. И.* Психодиагностика личности: Теория и практика: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2001. 192 с.
20. *Несмелов В. И.* Наука о человеке [Электронный ресурс]. URL: http://www.hrono.ru/biograf/bio_n/nesmelov_vi.htm (дата обращения: 20.09.2020).

21. Раусте фон Врихт М. Л. Образ «Я» как подструктура личности // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 395–397.
22. Роджерс Р. Измерение изменений в «Я» // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 447–459.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 1946. 704 с.
24. Снегирёв В. А. Субстанциальность человеческой души. Самосознание и личность. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2006. 80 с.
25. Столин В. В. Уровни и единицы самосознания // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 123–155.
26. Устинова О. А. Развитие «образа Я» средствами сказки и диалога со сказочным героем // Педагогическое образование и наука. 2009. № 9. С. 102–106.
27. Устинова О. А. «Образ-Я» и его развитие средствами диалога: дис... канд. психол. наук. М., 2012. 456 с.
28. Устинова О. А. Я-образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6, № 1. С. 238–248. doi:10.17759/psyedu.2014060127
29. Устинова О. А., Большунова Н. Я. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. М.: СПб: Нестор-История, 2016. Вып. 8. С. 341–354.
30. Фельдштейн Д. И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия. М.: Академия, 1999. С. 188–195.
31. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
32. Флоренский П. А. Органопроекция // Русский космизм: сборник статей. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 149–162.
33. Флоренский П. А. Имена. М.; Харьков: АСТ: Фолио, 2006. 334 с.
34. Фрейд З. Идеал «Я» // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 442–446.
35. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.
36. Эриксон Г. Э. Детство и общество. СПб.: Речь, 2000. 416 с.
37. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон, 2004. 336 с.



Мухина Светлана Еруслановна

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ХАРАКТЕРЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается проблема характера развития интеллектуальных способностей в онтогенезе. Обсуждаются вопросы о влиянии психофизиологических основ интеллектуальных способностей на характер их развития, о закономерностях генезиса, индивидуальных особенностях развития интеллекта. Методологической основой представленного исследования являются работы Б. Г. Ананьева, В. Д. Шадрикова, Э. А. Голубевой, Н. И. Чуприковой, Н. С. Лейтеса, М. А. Холодной. Выделяются нейрофизиологические и генотипические факторы, влияющие на стабильность и изменчивость формирования системы способностей в онтогенезе: уровень активированности нервной системы, скорость проведения нервных импульсов по мозговым нейронным цепочкам, электрофизиологические показатели ЦНС, типологические свойства нервной системы, генетическая близость. Рассматриваются закономерности возникновения индивидуальных различий в способностях: неравномерность, гетерохронность, дифференциация структур способностей. В поддержку гипотезы дифференциации приводятся следующие аргументы: уменьшение роли общего фактора в способностях (Ч. Спирмен), возрастание их специализации с возрастом (Г. Гэррет), увеличение специализации способностей взрослых под влиянием воспитания и опыта (Берт), снижение корреляционных связей между компонентами способностей (Н. И. Чуприкова, Н. Н. Луковников), значительно большая взаимосвязанность отдельных показателей интеллекта у детей-олигофренов по сравнению с нормотипичными детьми (А. Ю. Панасюк). Описываются результаты изучения парциальности общих познавательных способностей как одного из проявлений их дифференциации (С. Е. Мухина). Делается вывод о движущих силах и закономерностях развития интеллектуальных способностей в онтогенезе и перспективах дальнейших исследований этой проблемы.

Ключевые слова: интеллектуальные способности; онтогенез; физиологические и генотипические факторы, влияющие на формирование способностей; индивидуальные различия в способностях; парциальность способностей; принцип дифференциации в развитии интеллекта.

Mukhina Svetlana Eruslanovna

MODERN CONCEPTS OF THE NATURE OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES IN ONTOGENESIS

Annotation. The article reveals the problem of the nature of the development of intellectual abilities in ontogenesis. Questions about the influence of the psychophysiological foundations of intellectual abilities on the nature of their development, about the laws of genesis, and the characteristics of the development of intelligence are discussed. The methodological research presented is the work of B. G. Ananyev, V. D. Shadrikov, E. A. Gol-

Мухина Светлана Еруслановна – канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», svetlanamukh@mail.ru, Новосибирск, Россия

Mukhina Svetlana Eruslanovna – Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, svetlanamukh@mail.ru, Novosibirsk, Russia

ubeva, N. I. Chuprikova, N. S. Leites, M. A. Holodnaya. Neurophysiological and genotypic factors, factors affecting the stability and variability of systems, abilities in ontogenesis are distinguished: the level of activity of the nervous system, the speed of nerve impulses along the brain neuronal circuits, electrophysiological indicators of the central nervous system, typological properties of the nervous system, nervous proximity. Regularities of the emergence of individual differences in abilities are considered: unevenness, heterochronism, differentiation of the structures of possibilities. In support of the hypothesis of differentiation, arguments are given such as: a decrease in the role of a common factor in abilities (C. Spearman), an increase in their specialization with age (G. Garrett), an increase in the specialization of adults for upbringing and experience (Bert), a decrease in correlations between the components of abilities (N. I. Chuprikova, N. N. Lukovnikov), a significantly greater interconnection of individual indicators of intelligence in oligophrenic children in comparison with normo-typical children (A. Yu. Panasyuk). The article describes the results of studying the partial nature of general cognitive abilities as one of the manifestations of their differentiation (S. E. Mukhina). A conclusion is made about the driving forces and patterns of intellectual abilities in ontogenesis and this perspective for further research of the problem.

Keywords: intellectual abilities; ontogenesis; physiological and genotypic factors affecting the formation of abilities; individual differences in capabilities; partialness of abilities; the principle of differentiation in the development of intelligence.

Проблема характера развития интеллектуальных способностей в онтогенезе включает ряд составных частей: вопросы о влиянии психофизиологических основ интеллектуальных способностей на характер их развития, о закономерностях генезиса интеллекта, индивидуальных особенностях.

В наиболее общем смысле генезис интеллекта в последние десятилетия объясняется физиологическими и генотипическими факторами, влияющими на стабильность и изменчивость формирования системы способностей в онтогенезе, причем этот процесс носит нелинейный и противоречивый характер. В науке принято описывать его терминами «неравномерный» и «гетерохронный».

Первым, в связи с проблемой интеллектуального генеза, встает вопрос о понятии интеллектуальных способностей.

В современной психологии понятия «интеллектуальные способности», «общие познавательные способности» рассматриваются с некоторыми оговорками как синонимичные, и в дальнейшем в статье будут представлены в этой трактовке. Термин «интеллект» трактуется как более широкое понятие, и, кроме общих способностей, включает когнитивные стили и стратегии, системы умственных действий, обучаемость и другие факторы.

В. Д. Шадриков определяет общие познавательные способности как «свойства физиологических функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции» [21, с. 102].

В конце XX в. исследователи интеллекта (Р. Дж. Стернберг, Л. М. Веккер, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова) пришли к пониманию интеллекта как «сложного многоуровневого функционального системного образования, которое осуществляет все текущие процессы восприятия и обработки информации (анализ, абстрагирование, обобщение в процессе аналитико-синтетической деятельности мозга)» [17]. Уровень развития способностей является производным от свойств этой системы, сложности ее организации, многообразия связей между компонентами.

М. А. Холодная дает следующее определение интеллектуальных способностей – «индивидуально-психологические свойства человека, являющиеся условием успешности выполнения различных видов интеллектуальной деятельности» [16, с. 264]. При таком понимании проблемы носителем интеллектуальных способностей выступают ментальные структуры, а носителем свойств понятийного мышления выступают концептуальные структуры, или концепты.

Н. И. Чуприкова определяет интеллект как «способность формировать хорошо расчлененные, внутренне дифференцированные, интегрированные и иерархически упорядоченные репрезентативно-когнитивные структуры, на основе которых происходит обработка всей текущей информации и степень сформированности которых определяет при прочих равных условиях успешность умственной деятельности» [18, с. 59].

Важным является вопрос о психофизиологических основах интеллектуальных способностей и механизмах его влияния на генезис способностей.

Б. Г. Ананьев под психофизиологической основой способностей понимал интенсивность обменных процессов, обуславливающую нейродинамику мозга [2].

Г. Ю. Айзенк связывал интеллект с уровнем активированности нервной системы и описывал тестовый интеллект через параметры скорости переработки информации. В его исследовании была выявлена корреляционная зависимость на высоком уровне между «скоростным интеллектом» и электрофизиологическими показателями мозга. Г. Айзенк поднимает вопрос о наследуемости интеллекта. Он пишет: «Представляется крайне маловероятным, чтобы наследуемость умственных способностей в современных западных странах была бы ниже 70 или выше 85 процентов» [1, с. 91].

Н. И. Чуприкова также связывает тестовый интеллект со скоростью обработки информации, независимо от приобретенных знаний и навыков, а время реакции, в свою очередь, определяется скоростью проведения нервных импульсов по мозговым нейронным цепочкам. Кроме времени реакции интеллект зависит и от порогов различительной чувствительности анализаторов, которые ниже у людей с более высоким интеллектом, а также от уровня дифференцированности познавательных структур человека и их потенциальной способности увеличивать эту дифференциацию [18].

В. Д. Шадриков, говоря о том, что способности формируются из задатков, в качестве общих задатков называет общие свойства нервной системы, специфику организации головного мозга, а в качестве специальных – отдельные нейроны и нейронные цепи (нейронные модули), которые в значительной мере специализированы в соответствии с назначением конкретной функциональной системы [19].

С уровнем интеллекта связывают также электрофизиологические показатели ЦНС и индивидуальные показатели ЭЭГ, такие, как частота альфа-ритма, степень синхронизации колебаний в лобных областях, причем можно сделать прогноз уровня развития способностей в зрелом возрасте, исходя из этих параметров, зафиксированных в детстве [14].

Данные, полученные Э. А. Голубевой и ее учениками, показывают, что такие свойства нервной системы, как ее слабость и лабильность имеют значимые корреляции с успешностью учебной деятельности [6, с. 245]. Эти данные получили подтверждение и в других возрастах: подростковом [6], юношеском [22].

Психогенетика интеллекта представлена исследованиями, в которых положительные корреляции у монозиготных близнецов значительно выше, чем у дизиготных, а также значительны у родителей и детей [8].

Общий вывод по работам о психогенетических и нейробиологических предикатах способностей состоит в том, что некоторые особенности работы мозга составляют физиологическую основу интеллектуальных способностей на двух уровнях. Микросистемный уровень можно описать через особенности работы нейронных сетей и распространения нейронных импульсов, а на макросистемный – через морфофункциональные особенности [7]. Причем до подросткового возраста определение способностей является затруднительным из-за неодинаковой скорости созревания мозговых структур и обеспечиваемых ими психических функций (гетерохронии развития); невозможно сделать однозначный вывод о том, какие способности будут выражены во взрослом возрасте [14].

В педагогической психологии сделаны попытки связать показатели интеллектуального развития со средовыми факторами, прежде всего организацией системы обучения и воспитания. Это уровень образования родителей, чаще всего, матерей; эмоциональные отношения и способы взаимодействия членов семьи (В. Н. Дружинин) [8]; развивающий характер образования (В. Д. Шадриков) [21]; уровень школьной успеваемости (О. А. Шамшикова) [23]; возраст родителей и количество детей в семье (Р. Зайонц) [8]; увеличение специализации способностей взрослых под влиянием воспитания и опыта (Берт) [3].

На сегодняшний день средовые факторы представлены общими для детей одной семьи (материальные условия жизни, образование родителей), влияющими на показатели интеллекта на 11–35 % и несовпадающими (разные школы и образовательные программы, отношения детей с взрослыми и сверстниками), вносящими свой вклад в развитие интеллекта на 14–38 %. [25].

В. Д. Шадриков выделяет три фактора культурной детерминации в развитии способностей. Первый – ребенок рождается с незавершенным формированием функциональных систем психической деятельности, которые вызревают в течение длительного постнатального периода, формируясь под воздействием среды. Второй – развитие способностей детерминируется социальными формами деятельности. Третий – развитие способностей детерминируется индивидуальными ценностями, определяющими качественную специфику способностей [19].

Важнейший вопрос генезиса интеллектуальных способностей – это характер их формирования и индивидуализации в процессе развития. Этот вопрос тесно связан с пониманием структуры способностей и их преобразования в процессе развития.

Л. С. Выготский одним из первых в психологии связал умственное развитие с преобразованиями межфункциональных структур, где периоды стабильности чередуются с периодами преобразований [5].

Б. Г. Ананьев считал способом внутренней организации целостной системы интеллекта межфункциональные связи психофизиологических функций, относящихся к разным уровням [2]. В структуру интеллекта в его представлении входят функциональные, операционные и мотивационные компоненты способностей. Развивающийся интеллект требует потребления энергии, а зрелый способен ее генерировать. Уровень развития функциональных механизмов способностей, т. е. совокупностей нервных связей в коре головного мозга, определяет возможности для развития операционных механизмов, понимаемых обычно как интеллектуальных и мотиваци-

онных (личностно-регулирующих) операций. С другой стороны, интеллектуальные операции, личностные качества, произвольность поведения и деятельности повышают уровень системности организации психофизиологических функций, оптимизируя работу функциональных механизмов способностей.

Этот общий способ организации работы интеллектуальных способностей не является линейным и равномерным, напротив, есть данные, чтобы считать его характер неравномерным и гетерохронным.

П. К. Анохин называл внутрисистемной гетерохронией различные темпы созревания отдельных психофизиологических функций, одновременно появившихся в онтогенезе. Медленнее развивается функция с большей степенью внутренней сложности. Причем, чем интенсивнее растет одна функция, тем медленнее развиваются другие. Продолжительность существования элементов функциональных систем зависит от их роли в жизнедеятельности организма [4].

Н. С. Лейтес связывал и рассматривал неравномерное и гетерохронное развитие способностей во взаимосвязи с возрастными особенностями детей. Новообразования, появившиеся в определенном возрасте, закрепляются у детей в меньшей или большей степени, что является одним из условий появления индивидуальных различий в способностях [9]. Это фундаментальное положение, сформулированное Н. С. Лейтесом, дополнено в последнее десятилетие исследованиями о влиянии на гетерохронное развитие таких факторов, как биологические и биопсихические: дисбаланс между процессами возбуждения и торможения при доминировании возбуждения, неравномерным созреванием эндокринной системы. Кроме того, неравномерность когнитивного развития зависит от средовых факторов, таких как гетерохронность среды и системы образования.

Проявления неравномерности и гетерохронии фиксируются в развитии сенсорно-перцептивных и когнитивных процессов, индивидуальных когнитивных стилях и личностных конструктах, характерологических акцентуациях. Регуляционные механизмы, служащие для детерминации вероятностных и компенсаторных условий, обеспечивающих успешное завершение формирования когнитивных функций, поддерживают важные константы организма и способствуют повышению уровней способностей [13]. Процессы неравномерности и гетерохронности на различных этапах онтогенеза чередуются с процессом интегративности. Интегративность когнитивной гетерохронности определена как структурно-функциональная и иерархически взаимосвязанная система сенсорно-перцептивных и когнитивных процессов, способствующая продуктивному развитию составляющих ее свойств на каждом этапе подросткового онтогенеза [13].

В исследовании Б. Г. Ананьева показано становление психофизиологических функций. Выявлено, что на ранних этапах онтогенеза психофизиологические функции более независимы и автономны, чем в зрелые годы. С возрастом функция памяти снижается, одновременно возрастает степень интеграции структуры, возрастает жесткость связей между компонентами, а центральные компоненты интеллектуальных функций перегруппируются. Структура психофизиологических функций проходит через сменяющие друг друга процессы дифференциации и интеграции, является меньшее количество новообразований [2]. Фактически это означает, что чем выше интегрированность психофизиологических функций, являющихся основой интеллектуальных способностей, тем ниже их эффективность.

Одним из направлений исследования генезиса интеллектуальных способностей в настоящее время является изучение когнитивной дифференциации по мере развития познавательных функций.

А. Анастаси, анализируя результаты исследований по проблеме дифференциации способностей в онтогенезе, выделяет такие подтверждающие эту гипотезу факторы, как: уменьшение роли общего фактора в способностях (Ч. Спирмен), возрастание их специализированности с возрастом (Г. Гэррет) [3].

А. Анастаси, на основании обширного обзора психологической литературы, делает вывод, что «гипотеза дифференциации, по-видимому, дает наиболее обещающее объяснение возрастных изменений “организации черт” от детства до юношества, то есть возрастных изменений в структуре способностей» [3].

Отечественные психологи также занимались проблемой развития интеллектуальных способностей как их последовательной дифференциации. Имеются данные исследования, доказывающие взаимосвязь между снижением корреляционных взаимосвязей между отдельными компонентами способностей с возрастом и повышением эффективности познавательных функций: показатели внутреннего плана действий при решении образных и вербальных задач (Н. Н. Луковников), разных видов памяти (А. А. Смирнов), основных элементов монокулярного поля зрения (широта поля зрения, его острота и глазомер) и визуальным восприятием (Е. Ф. Рыбалко), степени тесноты связей между скоростью выработки дифференцировки и эффективностью различения формы у дошкольников изучала А. Г. Рузская, значительно большая взаимосвязанность отдельных показателей вербального и невербального интеллекта у детей-олигофренов по сравнению с нормотипичными детьми (А. Ю. Панасюк), зависимость между разноуровневым формированием познавательных функций (в частности, вербальным и невербальным интеллектом) и трудностями в обучении младших школьников, высокая степень корреляции между показателями качества и скорости выполнения тестов интеллекта у детей с меньшими показателями IQ и низкие корреляции у детей с высоким интеллектом (Н. И. Чуприков и Т. А. Ратанова) [11].

С. Е. Мухина исследовала парциальность общих познавательных способностей младших школьников по зрительной и слуховой модальностям. Результаты показали, что в период обучения детей в начальной школе в структуре способностей изменяется компонентный состав, понижается количество и теснота связей между способностями, благодаря чему усиливается дифференцированность структуры, повышается ее мобильность. Связи между отдельными способностями присутствуют как временные, существующие на отдельном этапе, так и инвариантные, проходящие через все этапы обучения. Происходит смена ведущих способностей. На начальном этапе обучения доминируют перцептивные и мнемические способности, затем в слуховой системе наибольшее количество корреляционных связей имеют мыслительные способности, а в визуальной – перцептивные и мыслительные. К завершению обучения в начальной школе по всем модальностям результат показал лидерство мыслительных и мнемических способностей.

Таким образом, данные С. Е. Мухиной подтверждают гипотезу о разновременности «закладки» и «развертывания» различных психических функций и гетерохронии развития общих познавательных способностей, поэтому парциальность способностей можно рассматривать как одно из проявлений их дифференциации [11, 12].

Н. И. Чуприковой сформулирован закон умственного развития: «системной дифференциации, объясняющий развитие сложных, разветвленных и упорядоченных когнитивных структур из более простых, нерасчлененных через их последовательную дифференциацию» [18, с. 441]. Закономерности неравномерности и гетерохронии развития описывают частные проявления этого общего принципа. И, следовательно, развитие интеллектуальных способностей зависит от тех качеств аналитико-синтетической деятельности мозга, которые могут обеспечить такую дифференциацию. Значение дифференциации способностей объясняется тем, что дифференцированные системы обеспечивают гибкое приспособление к изменениям среды. Жесткие системы, в свою очередь, более экономичны и скоординированы. Высокоразвитые системы, например, интеллект, должны сочетать в себе свойства и дифференцированных и жестких систем, поэтому этапы интеграции и дифференциации чередуются и дополняют друг друга. Каждый тип простейших систем – «корпускулярных» (гибких) и «жестких» – обеспечивая одни из этих свойств автоматически исключает другие, постольку оптимальное сочетание в известной степени достигается чередованием обоих видов на смежных уровнях организации.

А. А. Малиновский в качестве его общих причин развития системы через процессы дифференциации и интеграции назвал изменение структуры взаимодействия, усложнение целей системы. Как правило, «более дифференцированные системы обеспечивают не всегда экономное, но более гибкое приспособление к «ненаправленным», заранее не прогнозируемым изменениям среды (будь то в эволюции вида, в индивидуальном поведении и т. д.)» [10, с. 162]. Однако учитывая, что у жестких систем есть другие специфические преимущества, обеспечивающие лучшую координацию и экономичность, в живых системах эти два типа организации («жесткая» и «гибкая») дополняют друг друга, чередуясь на разных уровнях организации или совмещаясь в ней по типу «звездной» системы. Высокоразвитые системы в организации должны удовлетворять в какой-то степени разнородным требованиям: и гибкости, и экономичности, и скоординированности.

Отсюда можно сделать вывод, что «дифференциация, приводящая в процессе развития к формированию нежестких систем, обусловлена возникновением специфических задач – обеспечения гибкого, сложного функционирования» (А. А. Малиновский) [10].

В последние годы, говоря о развитии интеллекта, ведущую роль в этом процессе отдают так называемым концептуальным способностям, порождающим объективно новое ментальное содержание и выражающим его в знаковых, либо материализованных формах. В разрабатываемом В. Д. Шадриковым подходе к развитию интеллекта единицей психологического анализа является предметная мысль. Понимание и порождение мыслей (концептуальные способности) – две стороны единого процесса, в котором мышление, с одной стороны, порождает мысли, с другой стороны, работая с этими мыслями, обеспечивает понимание. Мысль и заключает в себе понимание, а процесс понимания, с одной стороны, связан с порождением мыслей, а, с другой – с установлением функционального значения мыслей. И достигается все это в результате целенаправленной предметной деятельности. Способность порождать мысли и устанавливать отношения внутри потока сознания будет характеризовать интеллект человека. Следовательно, понимание заключается в порождении мыслей, обладающих определенными функциональными для жизнедеятельности смыслами [20].

С концептуальными способностями связаны идеи метакогнитивизма. Традиционно метапознание определяется как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами. В зарубежных исследованиях принято разделять подструктуры метапознания на метакогнитивное знание и метакогнитивное регулирование. Метакогнитивные знания включают рефлексивное понимание рассматриваемого процесса и роль субъекта в нем [15].

Метапознание отражает способности понимать процесс обучения, регулировать собственные наблюдения и использовать языковые способности [24].

Таким образом, на ранних этапах онтогенеза на развитие интеллекта влияют генетически относительно жестко запрограммированные факторы, в последующем большую роль приобретают условия среды; в дальнейшем культурно-феноменологические факторы (цели, мотивы, смыслы). Под воздействием этих групп факторов детерминация развития приобретает все более сложный характер, при этом социальные факторы преломляются в индивидуальном развитии человека, становятся доминирующими и приобретают ценностно-смысловое значение.

Актуальной задачей в этой области должно стать исследование организации психофизиологических систем, являющихся основой формирования интеллектуальных способностей, закономерностей их развития, соотношения процессов интеграции и дифференциации структурных уровней на разных этапах развития и основанной этих закономерностях эффективности интеллектуальной деятельности.

Список литературы

1. Айзенк Г. Природа интеллекта – битва за разум: Как формируются умственные способности. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 352 с.
2. Ананьев Б. Г. Проблемы комплексного изучения развития интеллекта и личности // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. 1973. Вып. 13. С. 3–7.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование [Электронный ресурс]. М.: Директ-Медиа, 2008. 859 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39123> (дата обращения: 28.10.2020).
4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2019. 336 с.
6. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. М.: Феникс+, 2005. 512 с.
7. Депутат И. С., Грибанов А. В, Нехорошкова А. А. Нейробиологические основы интеллекта // Экология человека. 2012. № 12. С. 36–45.
8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учебное пособие. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
9. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст: монография. М.: Педагогика, 1971. 277 с.
10. Малиновский А. А. Биология человека. М.: Знание, 1973. 63 с.
11. Мухина С. Е. Парциальность познавательных способностей младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 186 с.
12. Мухина С. Е. Парциальные особенности познавательных способностей младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. 2009. № 1. С. 1–11.
13. Остапенко Г. С. Психолого-акмеологическая концепция интегративности гетерохронного развития когнитивной сферы в подростковом онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2016. 19 с.

14. *Ратанова Т. А.* Время реакции в системе изучения природы интеллекта и специальных способностей // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 3. С. 86–96.
15. *Холодная М. А.* Понятийные способности как базовый компонент в структуре интеллектуальной одаренности // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль: ЯГПУ, 2019. С. 112–115.
16. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования: монография. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
17. *Хохлов Н. А.* Межполушарные межмодальные взаимодействия как фактор выраженности математических способностей в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2018. 19 с.
18. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие: принцип дифференциации: монография. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
19. *Шадриков В. Д.* К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40 № 2. С. 15–26.
20. *Шадриков В. Д.* Мысль и понимание. Понимание мысли: монография. М.: Университетская книга, 2019. 280 с.
21. *Шадриков В. Д.* Способности и одаренность человека: монография. М.: Институт психологии РАН, 2019. 274 с.
22. *Шамшикова О. А., Галюк Н. А., Александрова А. А.* К вопросу о структурных компонентах интеллектуальной активности личности в период юности // Развитие человека в современном мире. 2019. № 4. С. 34–43.
23. *Шамшикова О. А., Горбатовская Е. А.* Особенности психических процессов у младших школьников с разным уровнем школьной успеваемости // Развитие человека в современном мире. 2020. № 2. С. 7–29.
24. *Hughes A. J.* Measuring metacognitive awareness: applying multiple, triangulated, and mixed-methods approaches for an encompassing measure of metacognitive awareness // Journal of Technology Education. 2019. Vol. 30, no 2. P. 3–20.
25. *Kovas Y., Haworth C. M, Dale P. S, Plomin R.* (eds.) The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years // Monographs of the Society for Research in Child Development. 2007. Vol 2, no 3. P. 1–144.



Мустафина Лилия Шаукатовна

**ЧЕЛОВЕК В МИРЕ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ:
СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВЕСТИ
У ВЕРУЮЩИХ И НЕВЕРУЮЩИХ ПОДРОСТКОВ¹**

Аннотация. Целью исследования являлось изучение структуры социальных представлений о совести у подростков в зависимости от их религиозной идентичности. Выборку исследования составили 175 респондентов 14–16 лет, проживающих в Москве и Казани. Выбор этого возраста респондентов определен тем, что в отрочестве происходит преобразование в самых различных сферах психики, формирование самосознания, мировоззрения, стабилизируется самооценка. Подросток начинает ощущать себя самостоятельной личностью. Важным является то, что в этот период происходит формирование моральных качеств личности. Результаты показали, что подростки, считающие себя верующими, имеют более полное и четкое представление о феномене совести, чем их неверующие сверстники. В группе верующих подростков чаще соглашались с утверждениями, характеризующими существенные аспекты понятия совести, а группа неверующих статистически чаще согласна с ненужностью совести для человека в современной жизни. Полученные результаты закономерны в связи с особыми характеристиками религиозного мировоззрения и привычкой верующей молодежи к нравственному самоконтролю.

Ключевые слова: совесть, ядро и периферия социальных представлений, религиозная идентичность, старшеклассники.

Mustafina Liliya Shaukatovna

**A MAN IN THE WORLD OF MORAL VALUES:
THE STRUCTURE OF SOCIAL CONCEPTS OF CONSCIOUSNESS
IN BELIEVING AND NON-BELIEVING ADOLESCENTS ***

Abstract. The aim of this research was to study the structure of social ideas about conscience among adolescents, depending on their religious identity. The study sample consisted of 175 respondents aged 14-16 living in Moscow and Kazan. The choice of this age of the respondents is determined by the fact that in adolescence there is a transformation in various spheres of the psyche, the formation of self-consciousness, worldview, self-esteem is stabilized. The teenager begins to feel like an independent person. It is important that during this period the formation of the moral qualities of the individual takes place. The results showed that adolescents who consider themselves to be believers have a fuller and clearer understanding of the phenomenon of conscience than their non-believers. In the group of believing adolescents, they more often agree with statements characterizing the essential aspects of the concept of conscience, and the group of non-believers is statistically more

Мустафина Лилия Шаукатовна – канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории психологии личности, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», leila.mus@gmail.com, Москва, Россия

Mustafina Liliya Shaukatovna – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Personality Psychology, Federal State Budget Institute of Sciences Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, leila.mus@gmail.com, Moscow, Russia

¹ Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ (№ 0159-2020-0003)

likely to agree with the uselessness of conscience for a person in modern life. The obtained results are logical in connection with the special characteristics of the religious worldview and the habit of believing youth for moral self-control.

Keywords: conscience, core and periphery of social representations, religious identity, high school students.

Современный человек живет в мире моральных ценностей. Мораль помогает ему в его стремлении к лучшему, двигаться по пути самосовершенствования. Мораль – это еще и власть общества над человеком [10, с. 62]. Человек социален по своей природе и общество задает определенные нормы, ориентиры, преломляя которые личность выстраивает свою жизненную линию, путь самосовершенствования. Известно, что в формировании целостной гармоничной личности участвуют внутренние механизмы, одним из которых является совесть, регулирующая помыслы и действия личности, направляя ее в ситуации морального выбора.

Отношение к совести в целом может определять нравственную направленность человека и социума. В несходных условиях социального бытия формируются различные интересы, установки, ценностные ориентации, а одно и то же явление может приобретать разное значение в зависимости от типа общества или социальной среды. Правильное отношение к нравственным феноменам закладывается через воспитательную работу в семье, в детском саду, в школе.

Наиболее уязвимой возрастной вехой в жизни человека относительно нравственной направленности является его «подростничество», период «бури и натиска» (Ст. Холл) [8, с. 3, 5]. Подросток заново открывает мир, ищет свое место в этом мире. У него происходят кардинальные изменения в психических функциях, возрастают его потенциальные возможности в овладении новыми умениями и навыками в различных сферах деятельности. Он стремится к общению со сверстниками, часто подстраивается под выбранный им идеал [7, с. 43–90; 8, с. 9–65, с. 89–90; 11, с. 92]. Человеку подросткового возраста необходима практическая психологическая помощь в осуществляемом им «открытии мира и себя».

Еще в начале 1990 гг. Т. А. Флоренская в своих работах описывает опыт практической психологической работы с подростками. Она отмечает, что молодые люди очень редко обращаются с вопросами духовного и мировоззренческого характера. Озабоченность подростков связана с вопросами взаимоотношений с родителями, со сверстниками, вопросами профессиональной ориентации и т. п. В разговоре по любой из этих тем для современного подростка раскрывается особая значимость нравственных и мировоззренческих проблем, которые, однако, в их повседневной жизни не являются «модными» и отступают на второстепенный план. Наиболее показательны в этом отношении обращения суицидального характера, где собеседники жалуются на пустоту и бессмысленность своей жизни, говорят о том, что «так жить нельзя...». В процессе психотерапевтической работы с нравственной сферой подросток находит опору и основание для преодоления жизненных невзгод и разочарований, для переосмысления своей жизни [17, с. 84].

Следует отметить, что к настоящему времени (по сравнению с началом 1990 гг.) ситуация относительно нравственного воспитания подрастающего поколения мало изменилась [9]. По телевидению и в интернете транслируются передачи, фильмы, разнообразные ток-шоу, пропагандирующие несвойственные российскому менталитету ценности индивидуализма, славы, материального обогащения. И подростки с незрелой, еще хрупкой системой ценностей впитывают эти образы поведения,

взгляды на жизнь, и, как следствие, меняется мироощущение молодежи, ценностные ориентации, отношение к нравственным категориям и к их значимости в жизнедеятельности, изменяется поведение и деятельность подростков. О современной неблагоприятной ситуации в духовной сфере населения и, прежде всего, молодежи пишут многие исследователи [5]. Верующая молодежь чаще находится в более благоприятном социальном окружении и формируется под воздействием религиозного воспитания, общения на духовно-нравственные темы, такой молодежи с детства прививается привычка нравственного самоконтроля. Поэтому и представления о нравственных категориях у верующих подростков, как мы предполагаем, могут быть более содержательными и глубокими по сравнению с представлениями их неверующих сверстников.

Религиозная идентичность у детей и подростков изучалась в 2000 гг., наряду с национальной и этнолингвистической идентичностью в Грузии, Украине, Азербайджане и в России [15]. В России это исследование проводилось в Москве и Смоленске. Однако в России регионы имеют свои специфические отличия по религиозному и этническому составу населения. Особый интерес представляет республика Татарстан, где живет примерно одинаковое количество русских и татар, государственные языки – татарский и русский, религиозные объединения отделены от государства, наибольшее распространение получили две религии: ислам и православное христианство.

Определить категорию «совесть» существующими в психологии методами представляется крайне сложным, т. к. высока вероятность социальной желательности ответов респондентов и работы защитных механизмов психики. Концепция социальных представлений в такой ситуации является, скорее всего, самым продуктивным решением. Социальные представления – это любые формы убеждений, взглядов, знаний членов социальной группы по отношению к изменяющейся жизни. «Социальное представление всегда демонстрирует что-то, свойственное тому, кто его передает – его вклад в интерпретацию. Тем самым представление – это не просто воспроизведение, а создание, оно предполагает некоторую долю автономии и индивидуальной или коллективной креативности» [4, с. 378]. Ядро социальных представлений имеет постоянный и устойчивый характер, связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами, а периферия – изменчива, вариативна, зависит от индивидуального опыта респондентов и отражает тенденции развития социальных представлений [3, 19, 20].

Что касается работ, посвященных изучению представлений о совести, то первые исследования появились в первое десятилетие XXI в. Так, например, Л. А. Чигарькова [18] изучала влияние социокультурного контекста на формирование представлений о совести. Она показывает, что для уфимских старшеклассников важным оказывается следование нормам и правилам общества в котором они живут, а их московские сверстники более склонны к рефлексии, к тому, чтобы рассматривать, понимать, осознавать себя – собственные действия, мысли и чувства в соотношении с нормами и правилами. В исследовании Л. Э. Зотовой, где респондентами выступили московские студенты, обнаружили следующие результаты: большая часть студентов (35 %) понимают совесть как внутреннюю инстанцию (установку), идентифицируют совесть с чувством стыда – 14 % студентов, с внешними контролирующими инстанциями совесть связывают 16 % студентов. Среди опрошенных Л. Э. Зотовой студентов 12 % не смогли сформулировать представление о совести [6]. Е. Е. Бочарова в своих исследованиях делает вывод о наличии амбивалентного от-

ношения к совести у представителей современной молодежи. Ядерная часть представлений студентов содержит высоконравственные качества человека, но в зоне потенциальных изменений социальных представлений о совести обнаружилось негативно окрашенных элементов, что может свидетельствовать о возможной трансформации социальных представлений о совести в дальнейшем [1]. В работе И. Г. Самойловой и В. С. Матвеевой было выявлено, что основными у молодежи являются представления о совести как нравственном долге и ответственности перед другими [16].

Результаты ранее проведенного нами исследования показали, что представления молодых людей с отрицательным полюсом нравственной направленности являются усеченными, неполными и нередко вовсе нивелируют значение совести в жизни человека и общества [2, 12, 13, 14]. Другое эмпирическое исследование выявило, что содержание представлений о совести взаимосвязано с выбором молодыми людьми той или иной группы ценностей: респонденты, выбирающие конкретные ценности, статистически чаще разделяют цинично-прагматичное отношение к совести, чем респонденты, у которых в структуре ценностей в той или иной мере присутствуют абстрактные ценности (жизненная мудрость, творчество, счастье других и т. п.) [12, 13, 14].

Несмотря на возрастающий с каждым годом интерес исследователей к теме социальных представлений о совести, остается не изученным аспект взаимовлияния религиозности молодежи и их представлений о совести. В ходе исследования была выдвинута следующая гипотеза: социальные представления о совести у верующих подростков будут характеризоваться большей содержательной полнотой ядра социальных представлений, чем социальные представления у неверующих их сверстников.

Эмпирическую выборку составили учащиеся 14–16 лет, проживающие в Москве и Казани. Всего 175 человек, 97 респондентов из Казани и 78 – из Москвы. В таблице 1 представлены данные по отнесению самими подростками себя в ту или иную категорию по религиозной принадлежности.

Таблица 1

Религиозная идентичность подростков Москвы и Казани (в %)

Город	Верующие					Неверующие	Не указал
	Православие	Ислам	Христианство	Буддизм/Иудаизм	Верующие		
Казань	60	29	1	2	8	34	1
	Всего: 65					Всего: 34	1
Москва	83	10	0	2	5	24	0
	Всего: 76					Всего: 24	0

При выборе этого возраста респондентов мы исходили из того, что в подростковом возрасте происходит преобразование в самых различных сферах психики, формирование самосознания, мировоззрения, стабилизируется самооценка. Подросток начинает ощущать себя самостоятельной личностью. В текущем исследовании важно, что в этот период происходит формирование моральных качеств личности. С учетом этих положений подбирались методы исследования.

Методы исследования. Чтобы выявить структуру социальных представлений о совести (ядро и периферию) использовалась авторская анкета [13, с. 43; 14], оценочная шкала Ж.-К. Абрика, математико-статистический анализ (описательная ста-

тистика, корреляционный анализ, для выявления различий – критерий U-Манна-Уитни). Применяющаяся авторская анкета состоит из 39 высказываний о совести, которые можно разделить на 2 группы по характеру установки: позитивные высказывания и негативные (отрицающие наличие или значение совести). Позитивные высказывания о совести также можно условно разделить на суждения о природе совести, о ее влиянии на жизнедеятельность человека и общества, и на утверждения, отождествляющие понятия «совесть» и «стыд», высказывания о независимости совести от внешних оценок и утверждения, наиболее полно и глубоко выражающие содержание понятия совести.

Подросткам было предложено оценить по шкале Ликерта, в какой степени эти высказывания совпадают с их мнением о совести.

Обнаружено, что в ядро социальных представлений входят элементы (утверждения), коэффициент позитивных ответов которых составляет ≥ 63 .

Также было сформулировано рабочее определение совести. Так, под «совестью» предлагается понимать внутреннюю убежденность в том, что является добром и злом, нравственную самооценку собственных помыслов и самоконтроль поступков, которые предотвращают действия, вызывающие стыд и раскаяние. Для того, чтобы поступать по совести, человеку необходимо обладать умом и способностью рассуждать, а также силой воли для осуществления велений совести.

Результаты исследования. В исследовании сравнена структура социальных представлений о совести в группах верующих и неверующих подростков. Результаты демонстрируют, что ядро представлений верующих респондентов содержит 16 элементов, в то время как ядро социальных представлений у неверующих – 10 элементов (табл. 2).

Таблица 2

Ядро представлений о совести в группах верующих и неверующих подростков

Высказывания	Коэффициент позитивных ответов верующих подростков	Коэффициент позитивных ответов неверующих подростков
1	2	3
Суждения, наиболее полно и глубоко выражающие содержание феномена совести		
(2) Совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими	92	88
(4) Совесть – это форма самосознания и самоконтроля человека	77	67
(18) Совесть предполагает наличие у человека ума и способности рассуждать	67	48
(26) Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать	77	76
Понятия о характере развития совести, ее природе – приобретенный характер		
(9) У разных людей совесть развита в разной степени	91	88
(13) В человеке совесть закладывается воспитанием	80	79
(31) Человек сам у себя воспитывает совесть	75	64
Понятия о характере развития совести, ее природе – врожденный характер		
(30) Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают	70	55

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Независимость совести от внешних оценок		
(24) Совесть независима от мнения окружающих	64	58
(36) Человек с совестью – сильный и внутренне свободный	70	39
Регулирующая функция совести		
(3) Совесть помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного	70	79
(10) Совесть – регулятор поведения и человеческих поступков	81	76
(16) Совесть помогает уважать других и самого себя	78	45
(23) Совесть формирует личность человека	77	67
(39) Совесть способствует нормальным отношениям между людьми	67	42
Связь совести с умом человека		
(19) От совести зависит способность совершать обдуманные поступки	73	67

Примечание: Ядро социальных представлений отмечено подчеркиванием.

В обеих группах ядро представлений о совести представлено высказываниями с позитивным смыслом, только у верующих подростков в ядре представлений дополнительно присутствуют утверждения, выражающие независимость совести от внешних оценок («Совесть независима от мнения окружающих», «Человек с совестью – сильный и внутренне свободный»), характеризующие положительное влияние совести на жизнедеятельность человека и общества («Совесть помогает уважать других и самого себя», «Совесть способствует нормальным отношениям между людьми») и акцентирующие внимание на взаимосвязи совести и ума человека («Совесть предполагает наличие у человека ума и способности рассуждать»). Получается, что подростки, считающие себя верующими, имеют более полное и глубокое представление о феномене совести, чем их неверующие сверстники. Возможно, эти различия объясняются традицией тщательного анализа своих поступков, мотивов, желаний (например, на исповеди) и большим вниманием к вопросам совести в рамках религиозного мировоззрения, что отражается в более полном и глубоком понимании феномена совести у верующих подростков.

Некоторые подростки разделяют цинично-прагматичное отношение к совести. Выше оказывается процент среди неверующих респондентов по большинству суждений с негативным смыслом. При этом, как показывает практика, выявился парадоксальный результат, а именно: среди верующих в два раза выше процент, чем среди неверующих подростков, соглашающихся с суждениями, что «Человек не делает плохих поступков, чтобы потом не стыдиться» и что «Человек с совестью – слабый и боязливый», что косвенно показывает отношение к совести как к внешнему, социально ориентированному нравственному регулятору, незрелость суждений и слабое понимание сущностных аспектов совести. Здесь следует подчеркнуть, что утверждения с негативным смыслом в целом по выборке, как верующих, так и неверующих респондентов, не входят в ядро социальных представлений, а относятся к периферии социальных представлений о совести.

По результатам исследования можно отметить, что сравнение двух выборок с помощью критерия U-Манна-Уитни показало статистически значимые различия. Так,

верующие подростки чаще, чем их неверующие сверстники, согласны с утверждениями, что «Совость предполагает наличие у человека ума и способности рассуждать», что «Совость помогает все делать лучше», «Человек с совостью – сильный и внутренне свободный», «Человек сам у себя воспитывает совость», «Совость есть у всех людей, но не все ее слушают». Неверующие подростки статистически чаще соглашались с тем, что «Совость – это бред, от которого нужно отвыкать», и что «Совость мешает жить».

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, т. е. ядро социальных представлений верующих подростков о совести содержательно, полнее и они имеют более четкое и ясное представление о феномене совести, чем неверующие их сверстники. Полученные результаты ожидаемы и закономерны в связи с особыми характеристиками религиозного мировоззрения и привычкой верующей молодежи к нравственному самоконтролю.

Список литературы

1. Бочарова Е. Е. Совость в представлениях студенческой молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, № 3. С. 241–244.
2. Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш. Исследование социальных представлений о совести учащейся молодежи // Мир образования – образование в мире. 2017. № 1 (65). С. 141–149.
3. Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования: монография. М.: Институт психологии РАН, 2016. 476 с.
4. Жоделе Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория // Социальная психология: сборник трудов конференции / под. ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 372–394.
5. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Социально-психологические факторы вступления молодежи в ИГИЛ // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 16–28.
6. Зотова Л. Э. Особенности Я-концепции студентов с различным уровнем совестливости // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2015. № 1. С. 40–46.
7. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Современный школьник: очерки психологии учащихся традиционных и инновационных школ: монография. Братск: Братская городская типография, 1997. 228 с.
8. Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А. Введение в эволюцию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): монография. Иркутск: ИрГСХА, 2006. 144 с.
9. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6–3. С. 84–93.
10. Иванов Д. В. Борьба как концепт власти // Власть. 2007. № 12. С. 60–63.
11. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в России: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2016. № 4 (20). С. 88–101.
12. Мустафина Л. Ш. Возрастная динамика восприятия совести // Развитие человека в современном мире. 2019. № 4. С. 17–23.
13. Мустафина Л. Ш. Динамика представлений о совести у подростков // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 41–48.
14. Мустафина Л. Ш. Взаимосвязь нравственных убеждений с ценностными ориентациями студентов // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник материалов второй Международной научно-практической конференции. Симферополь: Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, 2020. С. 424–428.

15. Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков: сборник статей / под ред. М. Барретта, М. И. Воловиковой, Т. Б. Рязановой. М.: Институт психологии РАН, 2001. 196 с.

16. *Самойлова И. Г., Матвеева В. С.* Представления о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2017. Т. 23, № 1. С. 44–47.

17. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. Наука о душе: монография. М.: Институт психологии АН СССР, 1991. 244 с.

18. *Чигарькова Л. А.* Влияние социокультурного контекста на формирование представлений о совести // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Психологические науки. 2009. Вып. 563. С. 100–114.

19. *Abric J.* Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representation. 1993. Vol. 2. P. 75–78.

20. *Verges P.* L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. 1992. Vol. XLV. P. 203–209.



Чухрова Марина Геннадьевна

Султанова Аклима Накиповна

Пронин Сергей Владимирович

Малкина Наталья Алексеевна

АНАЛИЗ ПРЕДИСПОНИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ иностранных публикаций по теме подростковых самоубийств. Подростки в этой работе понимаются как особо уязвимая возрастная группа, которая находится в зоне риска суицида. Рассматриваются следующие факторы суицидального поведения у подростков: употребление алкоголя и психоактивных веществ, традиционный и кибербуллинг, Интернет, в том числе социальные сети, семья, жестокое обращение с детьми. Каждый из этих факторов вместе или по отдельности может побуждать подростка к совершению суицидальных действий. Отмечается так называемый гендерный парадокс. Анализируется мнение ученых на тему подросткового суицида и рассматриваются возможные факторы, которые могут провоцировать суицидальные мысли и намерения у подростков, а также возможности для профилактики суицидального поведения.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение подростков, предрасполагающие факторы.

Чухрова Марина Геннадьевна – д-р мед. наук, проф. кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», mba3@ngs.ru, Новосибирск, Россия

Султанова Аклима Накиповна – д-р мед. наук, доц. кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет», sultanova.aklima@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Пронин Сергей Владимирович – канд. мед. наук, доц. кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», pronin53@gmail.com, Новосибирск, Россия

Малкина Наталья Алексеевна – канд. мед. наук, врач-психотерапевт ФГБНУ «Научный Центр психического здоровья», Natmal@inbox.ru, Москва, Россия

Chukhrova Marina Gennadijevna – Doctor of Medical Sciences., Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, mba3@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

Sultanova Aklima Nakipovna – Doctor of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, sultanova.aklima@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

Pronin Sergey Vladimirovich – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, pronin53@gmail.com, Novosibirsk, Russia

Malkina Natalia Alekseevna – Candidate of Medical Sciences, Psychotherapist of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Scientific Center for Mental Health", Natmal@inbox.ru, Moscow, Russia

Chukhrova Marina Gennadievna

Sultanova Aklima Nakipovna

Pronin Sergey Vladimirovich

Malkina Natalia Alekseevna

ANALYSIS OF PREDISPOSING FACTORS OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Abstract. The article presents an analysis of foreign publications on the topic of teenage suicides. adolescents are considered as a particularly vulnerable age group that is at risk of suicide. the following factors of suicidal behavior in adolescents are considered: alcohol and psychoactive substances use, traditional and cyberbullying, internet, including social networks, family, child abuse. each of these factors, together or separately, can encourage a teenager to commit suicide. The so-called gender paradox is noted. The article analyzes the opinion of scientists on the topic of adolescent suicide and examines possible factors that can provoke suicidal thoughts and intentions in adolescents, as well as opportunities for preventing suicidal behavior.

Keywords: suicide, suicidal behavior of adolescents, predisposing factors.

Ежегодно во всем мире около 800 000 человек погибает по причине самоубийства, заявила глава ВОЗ Маргарет Чан в докладе Всемирной организации здравоохранения в сентябре 2019 г. [1]. Самоубийства приводят к огромным эмоциональным, физическим и экономическим последствиям для отдельных лиц, семей и сообществ, включая нашу систему здравоохранения, школы, рабочие места. Особенно тяжело воспринимаются обществом подростковые самоубийства, причем для общественного здравоохранения суицидальное поведение среди подростков является одной из трудно решаемых проблем.

Суицидальное поведение среди подростков и молодежи заслуживает особого внимания по нескольким причинам. Во-первых, самое резкое увеличение числа смертей в результате самоубийства происходит между ранним подростковым возрастом и молодостью. Во-вторых, самоубийство занимает более высокое место в качестве причины смерти в молодости по сравнению с другими возрастными группами. Это вторая ведущая причина смерти в подростковом возрасте, тогда как она является десятой по значимости причиной смерти среди других возрастных групп. В-третьих, многие люди, которые когда-либо рассматривали или пытались покончить жизнь самоубийством, впервые сделали это в молодости, так как возраст начала суицидальных мыслей и попыток самоубийства обычно наступает до середины двадцати лет.

Хотя суицидальные мысли и самоповреждения являются сильными предикторами суицидальных попыток, мало что известно о факторах, которые предсказывают эти попытки в группах высокого риска. Более глубокое понимание этих факторов играет решающее значение для лучшего прогнозирования и профилактики самоубийств [3].

Цель исследования: теоретическое изучение этиологических факторов суицидального поведения у подростков.

Результаты. В теоретическом и практическом аспекте имеются разногласия по поводу терминологии и определений, связанных с суицидом, особенно в отношении незавершенных суицидальных форм [4]. В иностранной литературе определя-

ют суицидальные мысли как «любые идеи, связанные с самоубийством» [5]; суицидальный план относится к определению конкретного метода, с помощью которого человек намеревается покончить с собой [24]; суицидальная попытка используется для обозначения «преднамеренного самостоятельного отравления, ранения или самоповреждения, которое может иметь или не иметь смертельного намерения или результата» [7].

Человек, переживающий суицидальный кризис, как правило, начинает задумываться о самоубийстве, выстраивать планы самоубийства, реализовывать суицидальные действия, чтобы фактически убить себя [20].

В подростковом возрасте человек отрывает много нового в себе и во взаимоотношениях людей. У кого-то это вызывает желание побыть одному и разобраться в себе, у иных рождается желание как можно больше общаться, быть понятым другими, найти того, с кем можно быть откровенным. Поэтому подросток нуждается в постоянной поддержке не только взрослых, но и друзей (референтных групп, в которые он входит). Среди всех, кто окружает его, подросток ищет человека, с которым он мог бы делиться своими секретами и переживаниями. Главной причиной этого стремления является чувство одиночества – отсутствие понимающего человека и желание найти того, кто тебя понимает [2].

В раннем подростковом возрасте самоубийство встречается редко. Факторы риска самоубийства в подростковом возрасте включают: психическое заболевание, попытки самоубийства в анамнезе, семейный анамнез суицидального поведения, развод родителей, жестокое обращение с подростком в семье, порождающее безнадежность; школьные проблемы, самоубийство сверстника, неспособность решить проблемы, легкий доступ к летальным средствам, аффективное расстройство поведения, проблемные отношения с родителями и виктимизации со стороны сверстников [6].

Подростковый возраст – это время роста, сопровождающееся биологическими, психологическими и социальными изменениями, включающее в себя рисковое поведение, тестирование и расширение границ как средство достижения большей независимости. Уровень успешности в юношеском возрасте влияет на переход в следующий период жизни, когда трудовые и семейные обязанности приобретают приоритетное значение.

Употребление психоактивных веществ, в том числе алкоголя, является одним из факторов риска, способствующих суицидальному поведению подростков. Результаты исследований предполагают четыре возможных отношения между употреблением психоактивных веществ и идеями самоубийства по направленности. Во-первых, употребление психоактивных веществ может увеличить риск мыслей о самоубийстве вследствие депрессивного состояния в период воздержания, а также снижения способности к когнитивной обработке и решению проблем, и также может повлиять на важные взаимоотношения и успеваемость в школе. Во-вторых, суицидальные мысли, наоборот, могут увеличить риск употребления психоактивных веществ. Люди с суицидальными идеями могут использовать вещества в качестве методов самолечения, чтобы избежать или ослабить суицидальные чувства. В-третьих, связь между суицидальными идеями и употреблением психоактивных веществ может быть двунаправленной. То есть, суицидальные мысли и употребление психоактивных веществ могут влиять друг на друга. Наконец, отношения между употреблением психоактивных веществ и суицидальными идеями могут быть ложными и объ-

ясняться третьими переменными. Например, некоторые общие факторы, такие как контроль за аффективными импульсами, могут влиять на оба [8].

Существует несколько теорий относительно связи между суицидальным поведением и токсикоманией, в том числе:

- 1) последствия острой интоксикации ведут к поведению высокого риска;
- 2) расстройства, связанные со злоупотреблением психоактивными веществами, у юных лиц, совершивших самоубийство, могут быть вторичными по отношению к аффективным заболеваниям, таким, как депрессия;
- 3) саморазрушающее поведение, суицидальное поведение и злоупотребление психоактивными веществами имеют общие биологические, поведенческие и этологические корни, или являются результатом общих уязвимостей. Факторы риска, связанные с суицидальным поведением, могут быть комплексными, и включать психопатологию, стрессовые события в жизни, физическое/сексуальное насилие, бедность, семейный анамнез суицидального поведения и психопатологии, наследственные серотонинергические аномалии. Многие из перечисленных факторов также являются факторами риска употребления и злоупотребления психоактивными веществами в подростковом возрасте [9].

Злоупотребление алкоголем в подростковом возрасте также может быть связано с попыткой самоубийства. Взаимосвязь между алкоголем и самоубийством может включать в себя растормаживающие эффекты острой алкогольной интоксикации, провоцирующие суицид; повышение уязвимости к депрессии в результате фармакологического эффекта этанола, а также следствием неудачного самолечения депрессивных симптомов, в том числе суицидальных намерений. Исследования показали, что 6–8 % лиц, злоупотребляющих алкоголем, в прошлом пытались покончить с собой [27].

Буллинг (издевательство) – это агрессивное, умышленное деяние, совершаемое группой или отдельным лицом неоднократно и со временем в отношении жертвы, которая не может легко защитить себя. Традиционно, издевательства могли быть прямыми – физическими, словесными, реляционными (например, социальное отчуждение), или косвенными (например, распространение слухов). Однако с появлением электронных коммуникаций (например, социальных сетей и обмена мгновенными сообщениями) через интернет и мобильные телефоны появился кибербуллинг. Это то же самое издевательство, только через электронные формы контакта. Было показано, что киберзапугивание оказывает сопоставимые или, возможно, даже более сильные эффекты, чем традиционные формы запугивания [28]. Поскольку притеснения жертв совершаются с помощью электронных средств, то характер и сроки их совершения, а также то, как они реагируют на них, и близость отношений между жертвами и правонарушителями отличаются друг от друга по сравнению с традиционным издевательством. Виктимизация в киберпространстве, как правило, происходит в более позднем возрасте, около 14 лет, когда дети проводят больше времени в своих мобильных телефонах и в социальных сетях. Лица, совершающие киберпреступления, обладают определенной степенью анонимности, которая невозможна при традиционном издевательстве, поэтому потенциальная подверженность и смущение жертвы имеют более широкие масштабы. Можно подвергнуть виктимизации сверстника в своем собственном доме или в другом месте в любое время дня или ночи, и в случае их удаления с сайта сообщения часто накапливаются.

Пагубные последствия издевательств для жизни детей и молодежи, будь то жертвы, преступники или и то, и другое, уже давно признаны. Издевательства часто связаны с проблемами психического здоровья (включая депрессивную симптоматику), самоповреждающим поведением и суицидальным поведением [11].

В последнее время особое внимание уделяется связи между запугиванием молодежи и самоубийством, что отражается как на общественной, так и на научной арене. Эта линия исследования опирается на обширную литературу, в которой документируются связи между причастностью к запугиванию и психологическим стрессом, и была предпринята попытка выяснить, в какой степени эти ассоциации различаются в зависимости от таких факторов, как биологический пол, сексуальная ориентация и тип воздействия издевательства. Результаты в отношении гендерных различий неоднозначны: некоторые исследования предполагают более высокий риск самоубийства у девушек, ставших жертвами издевательств, а другие указывают на более высокий риск у юношей [10].

Средствам массовой информации уделяется значительное внимание за их возможную роль в содействии самоубийствам посредством негативного влияния, главным образом на молодежь. В то время как начальное внимание сосредоточилось на газетах, ТВ и фильмах, все больше внимание обращалось к Интернету, так как он доступен в большинстве стран и в основном не контролируется [12].

Интернет может служить каналом, оказывающим позитивное и/или негативное влияние на психологическое здоровье и благополучие пользователей. Интернет может поощрять суицидальное поведение, предоставляя описания методов самоубийства и веб-сайты, посвященные самоубийству, где лицам с серьезными проблемами психического здоровья не рекомендуется обращаться за помощью, и в то же время, если Интернет используется должным образом, он также может послужить ключевым ресурсом для оказания помощи потенциально суицидальным людям [6].

Интересно рассмотреть и так называемый «парадокс Интернета»: наблюдаются как положительные, так и отрицательные последствия его использования. Наблюдаемые положительные эффекты включают в себя способность быстро, а главное доступно использовать и распространять информацию. В этом контексте использование Интернета представляется очень эффективным в ряде областей, таких как предоставление медицинской информации, выступление в качестве платформы для образования, социальных сетей, поддержки, развлечений, и даже программы пропаганды и профилактики психического здоровья. Негативные последствия использования интернета часто связаны с социальными и рискованными проблемами поведения. Исследования показывают, что подростки, которые подвержены социальному отчуждению, преследованию хулиганов и злоупотреблению психоактивными веществами, могут использовать Интернет в качестве механизма преодоления стресса в попытке его снять. Именно в таких условиях подростки становятся наиболее уязвимыми для зарождающихся онлайн-рисков, включая кибербуллинг, патологическое использование Интернета, веб-сайты, посвященные самоубийству, содействие в совершении самоубийств и исследование суицидальных методов [12].

Социальные сети можно определить как «группу интернет-приложений, которые позволяют создавать и обмениваться пользовательским контентом». Они стали неотъемлемым компонентом связи с друзьями и семьей, обмена личным контентом и получения новостей и развлечения. Социальные сети превратились в современный инструмент коммуникации, и за последнее десятилетие глобальное число пользователей социальных сетей резко возросло. Эти веб-сайты предоставляют воз-

возможность создать личность в Интернете и взаимодействовать с другими людьми, включая незнакомцев, что приводит к созданию социальной сети, которая предлагает как положительные, так и отрицательные воздействия на здоровье. Важным негативным эффектом для здоровья является положительная связь между использованием социальных сетей и депрессией. Исследование в Instagram обнаружило, что депрессия чаще встречается у подростков, участвующих в социальных сравнениях после незнакомцев, по сравнению с подростками, которые следуют только за друзьями. Депрессия является основной причиной суицидальных мыслей [17].

Сайты социальных сетей предоставляют онлайн-платформу для «киберзапугивания». Реклама в социальных сетях подвергает подростков воздействию таких веществ, как алкоголь, табак и марихуана, которые могут привести к потенциальному самоповреждению и самоубийству. Основные бренды алкогольных напитков рекламируются на платформах социальных сетей, таких как Facebook, YouTube, и Twitter. Такая целенаправленная и неограниченная реклама в социальных сетях может иметь серьезные поведенческие последствия для подростков. Подростки в социальных сетях подвергаются риску стать жертвами сексуальных преступлений, поскольку лица, совершившие сексуальные преступления, могут использовать социальные сети для привлечения подростков к сексуальной эксплуатации, и такой сексуальный опыт связан с повышенным риском неблагоприятных социальных, академических и поведенческих последствий [13]. Также исследования показывают, что частое использование социальных сетей может быть связано со снижением субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью и реальной жизнью, что ведет к депрессии и формированию суицидального поведения [16].

Семья – одна из важных сфер жизни подростков. Для полного понимания факторов риска самоубийства и разработки стратегий вмешательства необходимо проанализировать связь между самоубийством подростков и их семейным социальным и психологическим климатом. Следовательно, очень важно выяснить, как и при каких условиях структура и функционирование семьи связаны с развитием молодого человека и, особенно, с поведением, связанным с риском для здоровья [4]

Кроме того, должны быть определены защитные факторы, связанные с межличностными отношениями между членами семьи. В этой области анализируются конкретные переменные, которые формируют межличностные отношения (динамика семьи), построенные в семейной обстановке, в том числе: общение и привязанность к родителям, мониторинг и дисциплинарные стили воспитания детей. Существуют лучшие адаптации у детей и подростков (например, меньший риск самоубийства), которые сообщили, что имеют открытое общение со своими родителями, или кто воспринимал их как физически и эмоционально доступных, или кто чувствовал бдительный родительский контроль [14].

Детские переживания и стили воспитания связаны с несколькими видами рискованного поведения и личностными аспектами, особенно когда очевидны довольно «неблагоприятные» стили воспитания, такие как авторитарный или отклоняющийся-пренебрегающий. Например, более высокое употребление психоактивных веществ, более низкая самооценка и социальная компетентность у подростков связаны с авторитарным воспитанием детей по сравнению с авторитетным стилем воспитания. Кроме того, подростки с авторитетными родителями имеют значительно более высокую самооценку, более высокий уровень самоконтроля и более сильное сопротивление влиянию сверстников, что свидетельствует о более низком употреблении

психоактивных веществ и поведении, связанном с насилием, чем у сверстников, чьи родители определены как отклоняющиеся-пренебрегающие [15].

Развод и смерть родителей могут вызвать социально-экономические, школьные и связанные со здоровьем трудности в жизни подростков. Часто развод родителей приводит к изменению места жительства и среды обитания, снижению социально-экономических ресурсов и ухудшению социальной поддержки. Хорошо известно, что плохие условия жизни связаны с трудностями в школе, употреблением психоактивных веществ (алкоголь, табак, марихуана и тяжелые наркотики), психическими расстройствами и постоянным насилием. Все это может способствовать суицидальному поведению. Таким образом, суицидальное поведение возникает в результате трудной жизненной траектории, связанной с семейными проблемами, социально-экономическими, школьными и умственными трудностями, постоянным насилием и нездоровым поведением, которые со временем увеличивают уязвимость и риск суицидальных действий. Знание риска суицидального поведения, связанного со структурой семьи и ролью социально-экономических, школьных и связанных со здоровьем трудностей в раннем подростковом возрасте, может помочь при разработке профилактических мероприятий [18].

Жестокое обращение с детьми, включая физическое, сексуальное и эмоциональное насилие, а также отсутствие заботы и пренебрежение, является одной из важнейших детерминант здоровья на протяжении всей жизни и связан с подростковым самоубийством [25]. Ретроспективные популяционные исследования показывают, что шансы на суицидальное поведение, включая мысли и попытки, по крайней мере, в три раза выше у подростков, подвергшихся жестокому обращению, по сравнению с подростками, не имевшими истории воздействия [7].

Существуют убедительные доказательства того, что различные формы жестокого обращения в детстве, такие как сексуальное, физическое и эмоциональное насилие, предсказывают будущие суицидальные мысли и попытки самоубийства среди молодежи [26]. Когортные исследования и исследования близнецов продемонстрировали уникальное влияние сексуального насилия на попытки самоубийства и смерть среди подростков и молодых людей, независимо от контекстуальных факторов, таких как характеристики родителей и детей и качество семейного окружения [12]. Было показано, что сексуальное насилие имеет более долгосрочные последствия, чем физическое насилие, еще один мощный фактор риска для суицидальных мыслей и попыток [14]. Хотя реже изучалось эмоциональное насилие, оно также повышает вероятность суицидальных мыслей у детей старшего возраста и подростков, контролируемых переменные, такие как история суицидальных мыслей, депрессивные симптомы, а в некоторых случаях контролируемых сексуальное и физическое насилие [19].

В контексте исследований самоубийств гендерные различия в показателях суицидального поведения известны как «гендерный парадокс» [20]. У подростков и молодых людей этот парадокс меняется в зависимости от возраста. Частота попыток самоубийства среди женщин увеличивается с возрастом, достигая максимума в середине подросткового периода, тогда как частота самоубийств среди мужчин возрастает до ранней взрослой жизни. Предыдущие попытки самоубийства являются одним из самых сильных предикторов смерти, особенно среди женщин. Гендерные различия в суицидальном поведении могут быть объяснены различиями в эмоциональных и поведенческих проблемах. Более высокий уровень смертности от самоубийств среди юношей может быть связан с более высокой распространенностью

экстернализирующих расстройств (например, расстройства поведения, расстройства, связанного со злоупотреблением психоактивными веществами, девиантное поведение) и предпочтением методов с высокой летальностью [21]. Напротив, женщины более склонны проявлять интернализирующие расстройства (например, беспокойство, расстройство настроения). Эти расстройства могут опосредовать связь с суицидальными мыслями и поведением [21].

У женщин чаще, чем у мужчин, диагностируется депрессия, и женщины совершают больше попыток самоубийства, чем мужчины, но больше мужчин, чем женщин, умирает от самоубийства. Этот гендерный парадокс может быть вызван, по крайней мере частично, различиями в гендерных социальных ролях, в которых живут мужчины и женщины. Эти традиционные роли «домохозяйки» и «кормильца» влияют на различные переменные, которые могут способствовать гендерному парадоксу в самоубийстве: переживание стресса, вероятность обращения за помощью и выбор метода самоубийства [23].

Мужчины и женщины традиционно отводятся разным социальным ролям, включающим различные обязанности, ожидаемое поведение и психологические черты, а также стрессоры. Например, женщины традиционно выполняют роль домохозяйки, взяв на себя ответственность в уходе за детьми, домашнюю работу и поддержание социальных отношений. Мужчины традиционно служат кормильцем, беря на себя ответственность за материальное обеспечение.

Женщины сообщают о стрессовых жизненных событиях и страдают от стрессоров, с которыми сталкиваются, чаще, чем мужчины. Когда женщины выполняют двойную роль: занятость и уход за домом, они страдают от более тяжелого стрессового бремени, чем при выполнении одной роли, и с большей вероятностью выполняют это, чем мужчины. Мужчины чаще сообщают о финансовом стрессе и чаще сообщают о травматических жизненных событиях. Таким образом, возможно, что существуют факторы, уникальные для мужской роли кормильца, которые увеличивают риск самоубийства [22].

Гендерные социальные роли также определяют, как мужчины и женщины должны себя вести. Традиционный мужской стереотип связан с агрессией, проактивностью и насилием, а женский стереотип с пассивностью, привязанностью и самоотверженностью. Смертельные и решительные действия, необходимые для совершения самоубийства, представляются лучше в активной мужской роли, чем в пассивной женской роли. Это также подтверждается выбором более смертоносных и насильственных методов самоубийства мужчинами, чем женщинами. И наоборот, обращение за помощью при переживании дистресса больше согласуется с ролью женщины, чем мужчины, и мужчины реже, чем женщины, обращаются за помощью, когда страдают психическим расстройством или болезнью, что, возможно, способствует более высокому уровню самоубийств среди мужчин [15].

Таким образом, суицидальное поведение является глобальной проблемой здравоохранения, включая в себя комплекс факторов, ведущих к летальному исходу. Подростки, как особо уязвимая возрастная группа, находятся в зоне риска суицида, однако подростковый возраст также предоставляет ключевую возможность для профилактики суицидального поведения. Дальнейшее изучение факторов, особенностей гендерных различий при суицидальных действиях поможет специалистам более эффективно проводить психокоррекционные и психопрофилактические мероприятия для спасения многих жизней.

Выводы.

1. В работе рассмотрены следующие факторы суицидального поведения у подростков: употребление алкоголя и психоактивных веществ, традиционный и кибербуллинг, Интернет, в том числе социальные сети, семья, жестокое обращение с детьми. Каждый из выделенных факторов так или иначе имеет негативное влияние на личность подростков, побуждая их к совершению суицидальных действий. Стоит отметить, что факторы-предикаты суицидального риска среди подростков могут влиять на них как комплексно, так и по отдельности.

2. В контексте суицидального поведения также выделяется феномен «гендерного парадокса», заключающийся в том, что у женщин чаще, чем у мужчин, диагностируется депрессия, и женщины совершают больше попыток самоубийства, чем мужчины, но больше мужчин, чем женщин, умирает от самоубийства.

Список литературы

1. ВОЗ опубликовала статистику самоубийств в мире [Электронный ресурс]. URL: <https://www.interfax.ru/world/395021> (дата обращения: 15.09.2020).

2. *Кон И. С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.

3. *Bagge C. L., Sher K. J.* Adolescent alcohol involvement and suicide attempts: toward the development of a conceptual framework [Электронный ресурс] // *Clinical Psychology Review*. 2008. Vol. 28. P. 1283–1296. DOI: <https://10.1016/j.cpr.2008.06.002>.

4. *Baier D., Rehbein F.* Parenting and deviant behaviour. A comparison of gender and family structures // *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 2013. Vol. 33. P. 399–416.

5. *Becker-Weidman E. G., Jacobs R. H., Reinecke M. A.* [etc.] Social problem-solving among adolescents treated for depression [Электронный ресурс] // *Behaviour Research and Therapy*. 2010. Vol. 48. P. 11–18. DOI: <https://10.1016/j.brat.2009.08.006>.

6. *Biddle L., Donovan J., Hawton K.* [etc.] Suicide and the Internet [Электронный ресурс] // *The BMJ*. 2008. Vol. 336. P. 800–802. DOI: <https://10.1136/bmj.39525.442674.AD>.

7. *Bruffaerts R., Demyttenaere K., Borges G.* [etc.] Childhood adversities as risk factors for onset and persistence of suicidal behavior [Электронный ресурс] // *British Journal of Psychiatry*. 2010. Vol. 197. P. 20–27. DOI: <https://10.1192/bjp.bp.109.074716>

8. *Canetto S. S., Sakinofsky I.* The gender paradox in suicide // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. 1998. Vol. 28. P. 1–23.

9. Web-based Injury Statistics Query and Reporting System [Электронный ресурс] // Center for Disease Control and Prevention (CDC). URL: <https://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html> (дата обращения: 20.10.2020).

10. *Cyz E. K., King C. A.* Longitudinal trajectories of suicidal ideation and subsequent suicide attempts among adolescent inpatients [Электронный ресурс] // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2015. Vol. 44 (1). P.181–193. DOI: <https://10.1080/15374416.2013.836454>.

11. *Daine K., Hawton K., Singaravelu V.* [etc.] The power of the web: a systematic review of studies of the influence of the internet on self-harm and suicide in young people [Электронный ресурс] // *PLoS One*. 2013. Vol. 8 (10). DOI: <https://10.1371/journal.pone.0077555>.

12. *Danese A., Moffitt T. E., Pariante C. M.* [etc.] Elevated inflammation levels in depressed adults with a history of childhood maltreatment [Электронный ресурс] // *Archives of General Psychiatry*. 2008. no 65. P. 409–415. DOI: <https://10.1001/archpsyc.65.4.409>.

13. *Goldsmith S. K., Pellmar T. C., Kleinman A. M.* [etc.] Reducing Suicide: A National Imperative. Washington, DC: National Academies Press; 2002. 496 p.

14. *Gomez S. H., Tse J., Wang Y.* [etc.] Are there sensitive periods when child maltreatment substantially elevates suicide risk? Results from a nationally representative

sample of adolescents [Электронный ресурс] // Depression and Anxiety. 2017. Vol. 34. P. 734–741. DOI: <https://10.1002/da.22650>.

15. Houle J., Mishara B. L., Chagnon F. An empirical test of a mediation model of the impact of the traditional male gender role on suicidal behavior in men // Journal of affective disorders. 2008. Vol. 107, no 1. P. 37–43.

16. Kross E., Verduyn P., Demiralp E., et al. Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults [Электронный ресурс] // PLoS One. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0069841> (дата обращения: 25.10.2020).

17. Lup K., Trub L., Rosenthal L. Instagram #instasad?: Exploring associations among instagram use, depressive symptoms, negative social comparison, and strangers followed // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2015. Vol. 18. P. 247–252.

18. Michel K., Gysin-Maillart A. ASSIP – Attempted Suicide Short Intervention Program. A Manual for Clinicians. Hogrefe Publishing; Göttingen, Germany: 2015. 114 p.

19. Miller A. B., Esposito-Smythers C., Weismore J. T. [etc.] Childhood emotional maltreatment as a robust predictor of suicidal ideation: A 3-year multi-wave, prospective investigation [Электронный ресурс] // Journal of Abnormal Child Psychology. 2016. Vol. 45, no 1. P. 105–116. DOI: <https://10.1007/s10802-016-0150-z>

20. Millner A. J., Lee M. D., Nock M. K. Describing and measuring the pathway to suicide attempts: A preliminary study [Электронный ресурс] // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2017. Vol. 47, no 3. P. 353–369. DOI: <https://10.1111/sltb.12284>.

21. Nkansah-Amankra S. Adolescent suicidal trajectories through young adulthood: prospective assessment of religiosity and psychosocial factors among a population-based sample in the United States [Электронный ресурс] // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2013. Vol. 43. P. 439–459. DOI: <https://10.1111/sltb.12029>.

22. Rosenfield S., & Mouzon D. Gender and mental health // Handbook of the sociology of mental health. Springer; Netherlands, 2013. P. 277–296.

23. Schrijvers D. L., Bollen J., Sabbe B. G. The gender paradox in suicidal behavior and its impact on the suicidal process // Journal of affective disorders. 2012. Vol. 138, no 1. P. 19–26.

24. Sharma B., Nam E. W., Kim H. Y. [etc.] Factors associated with suicidal ideation and suicide attempt among school-going urban adolescents in Peru [Электронный ресурс] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2015. Vol. 12, no 11. P. 14842–14856. DOI: <https://10.3390/ijerph121114842>.

25. Sheikh M. A. Childhood physical maltreatment, perceived social isolation, and internalizing symptoms: a longitudinal, three-wave, population-based study [Электронный ресурс] // European Child & Adolescent Psychiatry. 2018. Vol. 27. P. 481–491. DOI: <https://10.1007/s00787-017-1090-z>.

26. Suicide rates, age-standardized [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_стран_по_количеству_самоубийств (дата обращения: 25.10.2020).

27. Traversy G., Chaput J.-P. Alcohol consumption and obesity: an update [Электронный ресурс] // Current obesity reports. 2015. Vol. 4, no 1. P. 122–130. DOI: <https://10.1007/s13679-014-0129>.

28. Wang J., Iannotti R. J., Luk J. W. [etc.] Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber [Электронный ресурс] // Journal of Pediatric Psychology. 2010 Vol. 35. P. 1103–1112. DOI: <https://10.1093/jpepsy/jsq048>.



Круглова Елена Александровна

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЙ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируется проблема возникновения и психологические особенности интернет-зависимого поведения юношей и девушек. Этот вид аддиктивного поведения в настоящее время встал в один ряд с алкогольной и наркотической зависимостью, что указывает на важность изучения этого вопроса, особенно в юношеском возрасте, учитывая его кризисную составляющую. Интернет-аддикции представляются как комплекс специфических переживаний, влияющих на поведение, социальную адаптацию и личностные характеристики молодежи. Предметом нашего исследования стало изучение половых различий в проявлениях интернет-зависимости у лиц юношеского возраста и личностных детерминантов этого явления. Согласно результатам исследования, существуют различия в проявлениях интернет-аддикций юношей и девушек. На основании статистического анализа результатов эмпирического исследования указанной проблемы доказывается взаимосвязь интернет-аддикций юношей и девушек с их характерологическими особенностями, акцентуациями характера и ценностными ориентациями.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, интернет-аддикции, киберкоммуникативная зависимость, социальная дезадаптация, акцентуации характера, ценностные ориентации.

Kruglova Elena Alexandrovna

FEATURES OF INTERNET ADDICTIONS OF YOUNG PEOPLE

Abstract. The article analyzes the problem of occurrence and psychological features of Internet-dependent behavior of young men and girls. This type of addictive behavior is now on a par with alcohol and drug addiction, which indicates the importance of studying this issue, especially in adolescence, given its crisis component. Internet addictions are presented as a set of specific experiences that affect the behavior, social adaptation, and personal characteristics of young people. The subject of our study was the study of gender differences in the manifestations of Internet addiction in young people and personal determinants of this phenomenon. According to the results of the study, there are differences in the manifestations of Internet addiction among young men and women. Based on statistical analysis of the results of an empirical study of this problem, the relationship between Internet addictions of young men and girls with their characterological features, character accentuations and value orientations is proved.

Keywords: addictive behavior, Internet addiction, cyber communication addiction, social maladaptation, character accentuations, value orientations.

В современном и неоднозначном мире аддиктивное поведение – это одна из форм деструктивного, отклоняющегося поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состоя-

Круглова Елена Александровна – канд. психол. наук, доц. кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», kruglo-e@mail.ru, Иваново, Россия

Kruglova Elena Alexandrovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of psychology, Ivanovo state University, kruglo-e@mail.ru, Ivanovo, Russia.

ния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что, как правило, сопровождается сильными эмоциями [4, с. 90–91]. Этот процесс поглощает жизнь человека настолько, что происходит утрата контроля над своей жизнью. Сам человек при этом ощущает беспомощность, которую не получается преодолеть усилием воли. Проблема аддикций начинается тогда, когда стремление к уходу от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь [5, с. 51–60].

Среди проблем современного молодого поколения одной из наиболее острой является проблема интернет-зависимости. Этот вид в настоящее время встает в один ряд с алкогольной и наркотической зависимостью и может потребовать в определенных случаях вмешательство врача-психиатра и медикаментозной коррекции [18, с. 79–93]. Поэтому теоретическое и практическое изучение причин и проявлений интернет-зависимого поведения представляется нам особо актуальным.

Термин «интернет-зависимость» появился в научной литературе в 1996 году. Его предложил американский психиатр Айвен Голдберг для описания явления длительного пребывания в интернете. В настоящее время проблема зависимостей активно обсуждается и рассматривается, в том числе на примере интернет-зависимости как одной из поведенческих форм зависимости. Интернет-зависимость – это один из способов ухода от реальности через изменение состояния сознания.

В современной психологической литературе можно встретить такие термины, как «интернет-аддикция», «зависимость от интернета», «патологическое (или избыточное) пользование интернетом». Однако о признаках и поведенческих особенностях, характеризующих это явление, специалисты имеют единое мнение. Этими особенностями являются нежелание и неспособность отвлечь внимание от работы в интернете, раздражение и разочарование, которые появляются, когда обстоятельства вынуждают оторваться от веб-серфинга, рост времени пребывания в сети, желание тратить больше денег на обслуживание своей зависимости, проявление лжи в общении с близкими людьми, для увеличения времени пребывания в сети или маскировки своей аддикции, склонность забывать о домашних, рабочих и учебных делах [1, с. 71–74; 2, с. 31; 7, с. 42–44; 16, с. 33–35; 17, с. 42–54].

При сравнении интернет-аддикции с другими видами зависимостей специалисты сходятся во мнениях, что не интернет делает людей зависимыми, а скорее определенный тип людей склонен к зависимости. Интернет – это всего лишь предмет фиксации для таких людей. Обычно это люди, которые не способны самостоятельно принимать решения, имеют низкий уровень ответственности, не умеют отстаивать свое мнение и часто попадают во власть значимых людей. Это люди с пассивной жизненной позицией.

Наиболее значимой проблемой современного мира является проблема подростковой и юношеской интернет-зависимости. Это возраст, в котором человек начинает формировать к себе отношение как к члену социума, усваивает нормы и правила взаимоотношений с окружающими людьми, учится ставить себя в ситуацию взрослого человека в системе отношений, реализует свою потребность в самоопределении, находится в поиске новых форм деятельности, высоко ценит качества свободного ума [1, с. 71–74; 3, с. 124–125; 9, с. 43–110; 10, с. 18–61; 11, с. 9–43; 12, с. 88–90; 14, с. 7–16; 20, с. 34–43].

Учитывая особенности этого возрастного периода, его кризисную составляющую, следует отметить, что взрослеющий человек наиболее подвержен формирова-

нию интернет-зависимости. Интернет удовлетворяет большую часть подростковых и юношеских потребностей, поэтому часто становится заменой реальности. Подростки и юноши в интернете чувствуют себя безопасно, их уязвимость защищена возможностью анонимного взаимодействия. Интернет позволяет реализовывать им свои многочисленные фантазии и желания.

За последнее время было проведено много исследований, результаты которых помогли понять перечень потребностей, которые подростки и юноши удовлетворяют в интернете. Например, подросток удовлетворяет свою потребность в автономии и самостоятельности, т. е. с помощью интернета пытается получить независимость от родителей. Молодой человек стремится реализовать себя и получить признание и уважение, стремится к познанию и расширению круга общения, ищет людей со схожими интересами, познает информацию, которая позволит овладеть новыми знаниями и получить признание своими сверстниками [6, с. 136–139].

Одна из причин фиксации на интернете как предмете зависимости является его информативность и разнообразие. В сети можно найти информацию по любому вопросу, которая удовлетворит и осознаваемые и неосознаваемые потребности человека. Сейчас известно, что для молодежи и подростков серфинг интернет-пространства стал самым способом ухода от ответственности и реальной жизни. Таким образом, современным наркотиком становится интернет и компьютерные онлайн-игры [15, с. 35–46].

Интернет удовлетворяет большую часть подростковых и юношеских потребностей, поэтому часто становится заменой реальности. Молодые люди чувствуют себя в безопасности, их уязвимость защищена возможностью анонимного взаимодействия, у них возникает чувство полного контроля над ситуацией, повышается уверенность в себе. Это же позволяет юношам реализовывать свои фантазии и желания суррогатным способом, иметь неограниченную возможность получать различную информацию.

Однако подростки и юноши эмоционально закрыты от взрослых, склонны к асоциальному и протестному поведению. Поэтому они находятся в зоне риска развития аддикции. В результате интернет-зависимости у юношей проявляется целый ряд психологических проблем: ухудшение настроения, вялость и апатия. Иногда у аддиктов развивается депрессия и раздражительность, которая проявляется в конфликтном поведении. Далее следуют затруднения в общении, учебе, неспособности контролировать время пребывания в информационном пространстве. Аддикт испытывает сильный дискомфорт в ситуациях, когда он лишен возможности находиться в сети [18, с. 79–93; 19, с. 231–234].

Существует три основных вида деятельности, связанных с использованием интернета, которые приводят к глубоким личностным трансформациям:

- познавательная деятельность – повышенный интерес к программированию и сфере телекоммуникации, возможно хакерство;
- игровая деятельность – повышенный интерес к компьютерным онлайн-играм, азартным играм через интернет, возможно игровая зависимость;
- коммуникативная деятельность – повышенный интерес к сетевому общению, социальным сетям, сайтам знакомств, чатам и форумам, возможно киберсексуальная зависимость [5, с. 51–66; 8, с. 62–66].

Таким образом, интернет-зависимость приводит к деформации личности. Важным аспектом интернет-зависимости является возникновение и развитие социаль-

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ной дезадаптации [13, с. 124–125]. Поэтому психологические механизмы воздействия интернета на человека должны стать предметом глубокого анализа.

Предметом нашего исследования стало изучение половых различий в проявлениях интернет-зависимости у лиц юношеского возраста и личностных детерминантов этого явления.

В качестве испытуемых нашего эмпирического исследования были привлечены 40 юношей и 40 девушек в возрасте 16–18 лет.

В процессе исследования использовались следующие методики: шкала интернет-зависимости Чена (шкала CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, методика определения интернет-зависимости Кимберли Янг в адаптации В. А. Лоскутовой, «Диагностика киберкоммуникативной зависимости» А. В. Точневой, индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик (ИТО), «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой и «Определение личностно-характерологических акцентуаций» К. Леонгард.

Основные результаты нашего исследования с указанием значимых различий представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Различия в показателях интернет-зависимости между юношами и девушками

№ п/п	Показатели интернет-зависимости	Средний балл	
		Юноши	Девушки
1	Компульсивные симптомы	9,1	9,7
2	Симптомы отмены	9,3	10,1
3	Толерантность	8	9,3
4	Внутриличностные проблемы и проблемы, связанные со здоровьем	11,8	12,2
5	Управление временем	9,2	10
6	Ключевые симптомы интернет-зависимости	26,4	29,1
7	Проблемы, связанные с интернет-зависимостью	21	22,2
8	Интернет-зависимость	34	38,6
9	Киберкоммуникативная зависимость	38,8	40,1

Результаты исследования показали, что склонность к интернет-зависимому поведению у девушек выше, чем у юношей. С помощью Т-критерия Стьюдента обнаружены значимые различия по показателю толерантности и ключевым симптомам, и общему уровню интернет-зависимости. Это означает, что у девушек быстрее возрастает время, необходимое для получения удовлетворения в интернете, эмоциональная привязанность к процессу, сильнее выражены затруднение в преодолении желания зайти в интернет и дискомфорт, связанный с прекращением использования интернета. При этом у девушек формируется пристрастие к социальным сетям, форумам, чатам и другим площадкам, предназначенным для общения.

Таким образом, основная потребность, которую удовлетворяют девушки посредством пребывания в интернете – общение, которое предполагает контакт и симпатию к собеседникам и усиливает эмоциональную привязанность к процессу. Также сильнее выражены затруднение в преодолении желания зайти в интернет и дискомфорт, связанный с прекращением использования интернета, которые также могут быть вызваны с дополнительной эмоциональной связью с участниками общения.

Следующим шагом нашего исследования стало изучение взаимосвязей проявления интернет-зависимого поведения с личностными характеристиками юношей и девушек (корреляционный анализ по формуле Пирсона). Рассмотрим указанные взаимосвязи у юношей. Они представлены в следующей таблице.

Таблица 2

Взаимосвязь показателей интернет-зависимости и личностных характеристик юношей

Показатели интернет-зависимости	Личностные характеристики	Коэффициент корреляции
Компульсивные симптомы	Тревожность	0,535
	Отдых	0,554
Симптомы отмены	Интроверсия	0,448
	Эмоциональная незащищенность	0,385
Толерантность (возрастание количества времени в сети Интернет)	Отдых	0,360
	Тревожность	0,337
	Помощь	0,330
Внутриличностные проблемы и проблемы связанные со здоровьем	Тревожность	0,423
	Отдых	0,678
Управление временем	Тревожность	0,518
	Отдых	0,600
	Помощь	0,373
	Эмоциональная незащищенность	0,447
Ключевые симптомы	Тревожность	0,517
	Отдых	0,420
	Эмоциональная незащищенность	0,326
Проблемы, связанные с интернет-зависимостью	Тревожность	0,513
	Отдых	0,718
Общий показатель интернет-зависимости	Тревожность	0,560
	Отдых	0,622
	Эмоциональная незащищенность	0,344
Интернет-зависимость	Тревожность	0,460
	Отдых	0,643
	Поиск и наслаждение прекрасным	0,402
Киберкоммуникативная зависимость	Экстраверсия	-0,315
	Интроверсия	0,467
	Тревожность	0,534
	Отдых	0,417
	Эмоциональная незащищенность	0,376
	Поиск и наслаждение прекрасным	0,353
Познание нового в мире	0,382	

Компульсивные симптомы интернет-зависимости у юношей имеют прямую значимую связь с показателем тревожности и ориентацией на ценность отдыха. Таким образом, чем выше проявления тревожности и эмоциональной незащищенности и более выражено стремление к отдыху в структуре ценностей юношей, тем более выражены компульсивные симптомы, т. е. стереотипные повторяющиеся действия, связанные с непреодолимым желанием войти в интернет. Отметим, что ценность отдыха тесно коррелирует с большинством показателей интернет-зависимости, и это может быть связано с целями, которые преследует юноша, когда заходит во «всемирную паутину». Обычно это поиск развлекательного контента: видео на площадках видео-хостинга, юмористические статьи, передачи, каналы. Просмотр,

прочтение, прослушивание этого контента по сути является для юношей способом удовлетворения потребности в отдыхе.

Большинство показателей интернет-зависимости у юношей (киберкоммуникативная зависимость, управление временем, общий показатель и др.) имеют прямую значимую связь с эмоциональной незащищенностью и тревожностью. Это можно объяснить особенностями этого периода жизни. Юноша использует интернет как средство преодоления тревожности, неуверенности, что связано с адаптацией к новым требованиям общества и изменениям в организме. Чем выше показатели эмоциональной незащищенности и тревожности у юношей, тем более выражены компульсивные симптомы, т. е. стереотипные, повторяющиеся действия, характерные для использования интернета.

Таким образом, интернет-зависимый юноша – это тревожный и эмоционально незащищенный интроверт со стремлением к познанию нового, поиску и наслаждению прекрасным, а также к отдыху.

Рассмотрим аналогичные взаимосвязи у девушек, которые представлены в следующей таблице.

Таблица 3

Взаимосвязь показателей интернет-зависимости и личностных характеристик девушек

Показатели интернет-зависимости	Личностные характеристики	Коэффициент корреляции
Компульсивные симптомы	Аггравация	0,331
	Ригидность	0,313
Толерантность (возрастание количества времени в сети Интернет)	Помощь и милосердие к другим людям	0,326
Внутриличностные проблемы и проблемы связанные со здоровьем	Ригидность	0,461
	Общение	0,408
Управление временем	Ригидность	0,362
Проблемы, связанные с интернет-зависимостью	Ригидность	0,469
	Общение	0,347
Общий показатель интернет-зависимости	Ригидность	0,356
Киберкоммуникативная зависимость	Интроверсия	0,378
	Поиск и наслаждение прекрасным	0,393

Компульсивные симптомы интернет-зависимости у девушек имеют прямую связь с показателями аггравации и ригидности. Чем больше выражено стремление девушки подчеркнуть имеющиеся проблемы и сложность собственного характера (аггравация), чем выше инертность установок и субъективизм, тем более выражены компульсивные симптомы интернет-зависимости, т. е. непреодолимое желание войти в интернет и стереотипные действия в нем. Ригидность, в свою очередь, может выступать условием формирования и развития зависимости и соответствующих ей симптомов. Ригидность закрепляет стереотипы поведения и мышления, связанные с использованием интернета. За счет этого усиливается общий показатель интернет-зависимости. Чем выше инертность, тугоподвижность установок, субъективизм, тем труднее контролировать длительность времени пребывания в интернете.

Обнаружена прямая значимая связь толерантности (возрастание количества времени в сети) с ценностной ориентацией на помощь и милосердие к другим людям. Чем сильнее выражена ценность помощи, тем больше количество времени, которое

девушка проводит в сети, чтобы достичь удовлетворения. Возможностей оказать кому-либо помощь и поддержку, моральную и/или материальную в интернете очень много.

Большинство обнаруженных корреляций показывают связь интернет-зависимости у девушек с ценностью общения. Особенно высок показатель связи ценности общения с киберкоммуникативной зависимостью. Девушки, как уже указывалось, более склонны к зависимости от социальных сетей, чатов и форумов, чем юноши.

Таким образом, интернет-зависимая девушка – это интроверт с выраженной ригидностью и стремлением подчеркнуть имеющиеся проблемы и сложности собственного характера. В структуре ценностей преобладает ценность общения, помощи и милосердия к людям, склонность к поиску и наслаждению прекрасным.

Среди склонных к интернет-зависимому поведению юношей и девушек преобладают застревающий, педантичный, циклотимный и дистимный типы акцентуаций. Общей особенностью этих типов является ригидность в поведении, что может проявляться в стремлении к повышению значимости, честолюбию, целеустремленности, чувствительности по отношению к несправедливости. Если такой человек имеет проблемы в социуме, то наблюдается болезненная обидчивость, склонность к преувеличению собственных способностей и объяснение неудач неблагоприятностью окружающих. Это способствуют реализации аддиктивных тенденций и приводит к уходу от реальности с помощью интернет-зависимости.

Не склонны к интернет-аддикциям лица возбудимого типа. Они отличаются конфликтностью, возбудимостью, импульсивностью, малой управляемостью и властностью. Такие люди спонтанно реагируют на возникающие ситуации и руководствуются в них инстинктами, импульсами и чувствами, что проявляется, в первую очередь, в непосредственном общении с окружающими. Эти качества снижают вероятность возникновения зависимого поведения в виртуальной реальности.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что в современном мире тенденции к интернет-аддикциям в поведении лиц юношеского возраста значительно выражены. В связи с тем, что это может приводить к дезорганизации деятельности и дезадаптации личности юношей и девушек, перед исследователями встает актуальная задача дальнейшего изучения роли личностных особенностей в формировании склонности к интернет-зависимости с целью прогнозирования поведения и предотвращения неблагоприятных последствий.

Список литературы

1. *Авазов К. Х.* Влияние интернет-зависимости на личность подростка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4–6. С. 71–74.
2. *Акутина С. П., Хрустова Е. С.* Интернет-зависимость как фактор социально-психологического влияния на современную молодежь // Культура и образование. 2014. № 11 (15). С. 31.
3. *Берсенева С. С., Щеплянова В. В.* Риски формирования интернет-зависимости у подростков // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 5–3 (82). С. 124–128.
4. *Войскунский А. Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 1. С. 90–100.
5. *Войскунский А. Е.* Направления исследований опосредствованной интернетом деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 1. С. 51–66.
6. *Гилева Н. С.* К вопросу о профилактике интернет-зависимости у подростков // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 4 (26). С. 136–139.

7. Данилова В. Е. Проблема интернет-зависимости студентов // Вестник научных конференций. 2015. № 3-5 (3). С. 42–44.
8. Довженко С. В. О проблеме интернет-зависимости и о возможностях ее диагностики // Мир педагогики и психологии. 2016. № 4 (4). С. 62–66.
9. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Современный школьник: монография. Братск: Братская городская типография, 1997. 228 с.
10. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Очерки психологии довузовской подготовки старшеклассников: монография. Иркутск: ИГПУ, 1999. 144 с.
11. Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А. Введение в эбологию: монография. Иркутск: ИрГСХА, 2006. 144 с.
12. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6–3. С. 84–93.
13. Каминская О. В. Проблема интернет-зависимости в современном социуме // Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии: сборник материалов 3-й Международной научно-практической конференции. М., 2014. С. 124–125.
14. Кузьмина Е. И. Свободный ум как ценность в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2019. № 4. С. 7–16.
15. Кулина Д. Г. Формирование и развитие интернет-зависимости: факторы риска // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2016. № 1 (12). С. 35–46.
16. Михалева А. Б., Тихонова С. Г. Интернет-компьютерная зависимость // Мир науки и инноваций. 2015. Т. 8. С. 33–35.
17. Парфенова Г. Л. Склонность к аддиктивному поведению у творчески-одаренной личности юношеского возраста // Развитие человека в современном мире. 2020. № 2. С. 42–54.
18. Погосов А. В., Филатова М. Л., Погосова И. А. Современное состояние вопроса интернет-зависимости: клиника, диагностика, личностные особенности // Наркология. 2017. Т. 16, № 6 (186). С. 79–93.
19. Чухрова М. Г., Ермолаева А. В. Интернет-зависимость как вариант аддиктивного поведения // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 231–234.
20. Шамшикова О. А., Галюк Н. А., Александрова А. А. К вопросу о структурных компонентах интеллектуальной активности личности в период юности // Развитие человека в современном мире. 2019. № 2. С. 34–43.



Ермолова Екатерина Олеговна

Калинина Виктория Владимировна

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ГРАНИЦАХ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. В работе приведен краткий теоретический анализ феномена психологического пространства личности. Отмечено, что психологические границы, мера их прочности (структура и функции) играют решающую роль в поддержании суверенности психологического пространства личности. Выделены возрастные границы взрослого возраста и представлена психологическая характеристика личности взрослого человека. В работе приведены результаты исследования по изучению состояния границ психологического пространства личности взрослого возраста в двух возрастных группах: 20–40 лет, 40–60 лет. Диагностический инструментарий составили: опросник «Суверенность психологического пространства личности». С. К. Нартовой-Бочавер; методика «Диагностика психологической границы личности», Т. С. Леви; опросник «Психологические границы личности» Э. Хартмана в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой. В результате исследования было выявлено, что не все личности взрослого возраста характеризуются достаточной прочностью психологических границ и не у всех проявляется суверенность, но имеются различия, в том числе и в зависимости от возраста.

Ключевые слова: психологическое пространство, границы психологического пространства, личность, взрослый возраст, идентичность.

Ermolova Ekaterina Olegovna

Kalinina Victoria Vladimirovna

TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL SPACE AND ITS BOUNDARIES OF THE PERSONALITY OF ADULT

Abstract. This work provides a brief theoretical analysis of the phenomenon of personality psychological space. It is noted that psychological boundaries, as measure of their strength (structure and function), play a decisive role in maintaining the sovereignty of the psychological space of an adult persona. The age boundaries of adulthood are highlighted and the psychological characteristics of the personality of adult are presented. The paper shows the results of the empirical research on the state of boundaries of the psychological space of an adult personality in two age groups: 20–40 years old, 40–60 years old. The diagnostic tools were the questionnaire «Sovereignty of the psychological space of the person-

Ермолова Екатерина Олеговна – канд. психол. наук, проф. кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», shamka05@mail.ru, Новосибирск, Россия

Калинина Виктория Владимировна – ст. методист, ГАУ ДО НСО «Областной центр развития творчества детей и юношества», baleva_viktoriya@mail.ru, Новосибирск, Россия

Ermolova Ekaterina Olegovna – Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, shamka05@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Kalinina Victoria Vladimirovna – Senior methodologist, Regional Center for Creativity Development of Children and Youth, baleva_viktoriya@mail.ru, Novosibirsk, Russia

ality»б S.K. Nartovoy-Bochaver; «Diagnostics of the psychological boundaries of personality», T.S. Levy; «Psychological boundaries of personality», E. Hartman in the adaptation of O.A. Shamshikova, V. I. Volokhova. Based on the research, it was revealed that not all individuals of adult age are characterized by sufficient strength of psychological boundaries and not all – manifest sovereignty, but there are differences, including depending on age.

Keywords: psychological space, boundaries of psychological space, personality, adulthood, identity.

Введение. За последнее столетие в психологии можно наблюдать следующий парадокс: в центре внимания ученых в разные исторические периоды оказывались отдельные возрастные стадии психического, физиологического и психофизиологического развития как микрогенез познания. Особое место для изучения в отечественной психологии занимали периоды дошкольного и школьного детства, подростничества и ранней юности. Зарубежная психология во многом уделяла пристальное внимание исследованию младенчества и раннего детства. Начиная со второй половины XX в. сформировалось отдельное направление в науке – геронтология, предпринявшая попытку изучения процессов старения. На периферии научного познания таким образом оказался наиболее социально активный, функциональный, продуктивный и многоплановый период в жизни человека – взрослось. Хотя к сегодняшнему дню уже существует немало работ ученых (начиная с Б. Г. Ананьева), описывающих закономерности изменения работы психики взрослых людей (в большей степени психофизиологических), личностные особенности взрослого человека все еще остаются изучены недостаточно. И это не случайно, так как «ход развития во взрослости невозможно четко очертить какими либо стадиями интеллектуальных или физических процессов, вместо этого он размечен определяемыми культурой социальными ориентирами, а также ролями, которые входят в состав циклов семейной жизни и карьеры» [4]. Наиболее значимые для данного возраста социальные роли отражаются в сфере работы, семейных или межличностных отношениях и воспитания детей [20]. При этом, как отмечает Б. Г. Ананьев [1], развитие взрослого человека уже не столько определяется внешней детерминацией, сколько зрелая личность сама, являясь субъектом деятельности, проявляет способность создавать собственную среду обитания и социальную ситуацию развития. Однако не всегда это так:

*«Бежим по замкнутому кругу
 Во власти вечной суеты.
 Мы так похожи друг на друга...
 Дела похожи... и мечты...
 Растим детей, жалеем старость,
 Находим что-то для души...
 Теряем... то, что нам досталось...
 И верим... даже в миражи!
 А годы – тихо уплывают,
 Соткав для нас вуаль морщин,
 И сединой напоминают,
 Что жизнь – одна!
 И шанс – один!
 Антракта нет на этой сцене.
 И занавес нельзя закрыть,*

*А время – поднимает цены
На право полноценно жить:
Пить сок закатов и рассветов,
Свободы пить хмельной настой
И сложных не искать ответов
В задаче Гамлета простой.
Искать, творить и быть счастливым,
Как в детстве, быть самим собой,
Любить, и тоже быть любимым,
И вознестись над суетой!
А счастлив тот, кто на рассвете,
Сумел однажды осознать,
Что жив!
Здоров!
Что солнце светит!
И будет новый день опять! [11]*

Актуальность указанной темы определяется еще и тем, что личность во взрослом возрасте решает ряд важных востребованных задач, одна из которых – быть отдельным и независимым субъектом, создателем собственного актуального стиля жизни, со своими потребностями и желаниями, социальными ролями, ценностями, привычками, вкусами и т. д. – своим психологическим пространством.

Чтобы создать индивидуальное психологическое пространство с устойчивыми границами, человек должен в первую очередь быть в состоянии отделить себя от других, от своей социальной страты и иметь свою позицию при взаимодействии с другими людьми и продуктами их деятельности. Эта способность определяется через диалог человека и окружающего мира – гармоничное выстраивание отношений благоприятно сказывается на формировании личности и ее психологического пространства, противоречивые коммуникации приводят к нарушениям границ и к дальнейшей личностной деформации [18]. В настоящий момент искусство в выстраивании регулируемых границ между собой и миром является необходимым звеном в сохранении индивидуальности человека, его критичности по оценке воздействий извне и, как результат, психологического благополучия и аутентичности.

Взрослость (зрелость) – это определение стадии развития человека в процессе онтогенеза. Самый долгий период индивидуального развития, направленный на приобретение способностей личности в наивысшем состоянии: духовных, интеллектуальных и физических. Возрастные рамки этого периода довольно условны их можно охарактеризовать как завершение юности и переход к началу периода старения.

На современном этапе развития науки существует достаточное число периодизаций, в рамках которых описывается взрослый возраст.

В зарубежной психологии, согласно периодизации Д. Б. Бромля [4], взрослость делится на четыре стадии: 1) ранняя взрослость 21–25 лет; 2) средняя взрослость 25–40 лет; 3) поздняя взрослость 40–55 лет; 4) предпенсионный возраст 55–65 лет.

Э. Эриксон [15] в своей периодизации выделяет: раннюю взрослость (от 20 до 40–45 лет), среднюю взрослость (от 40–45 до 60 лет) и позднюю взрослость (свыше 60 лет).

В теории развития У. Г. Крайга [5] представлены те же возрастные периоды, что и у Э. Эриксона, но с другими возрастными границами: ранняя зрелость – 21–40 лет; средняя – 41–60 и поздняя зрелость от 60–65 лет до окончания жизни.

В отечественной психологии зрелость представлена Б. Г. Ананьевым [2] как период развития от 18 до 60 лет, где ранней период зрелости выпадает на возраст 18–25 лет, средняя зрелость занимает отрезок жизни от 26 до 46 лет, поздняя зрелость располагается в границах 47–60 лет.

В интегральной периодизации общего психического развития В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман [10] зрелость относится одновременно к двум ступеням развития: индивидуализации (зрелость – 32–42 года, включая кризис зрелости – 39–45 лет) и универсализации (зрелость – 44–60 лет, включая кризис – 55–65 лет).

Хотя границы зрелого возраста в разных периодизациях не совпадают, исследователи выделяют набор характеристик, которые описывают зрелую личность:

- 1) сформированное чувство ответственности;
- 2) желание заботиться о других людях;
- 3) различные специфические способности:

а) активное стремление к участию в жизни общества и к эффективному применению своих знаний и способностей;

б) к психологическому единению с другим человеком;

в) на пути к самореализации способность к продуктивному решению различных жизненных задач и т. д.

В период зрелости развитие сосредоточено в рамках общественного производства и непосредственно связано с его предметом труда. Неспособность к успешной реализации своего потенциала приводит к личностному застою, стагнации.

Для социума характерно воспитание личности, способной принять устои, нормы и правила, присущие конкретному обществу, но в тоже время она должна быть способной сохранить свою индивидуальность. Ведь как писал Б. Г. Ананьев: «Личность – результат процесса воспитания и саморазвития. Личность – это индивид, осознающий свою индивидуальность» [1, с. 178]. Это условие развития воплощается посредством границ психологического пространства. Именно они являются основным регулятором принятия воздействий извне и сохранения личной идентичности.

Под обретением идентичности следует понимать «способность Я» признавать всю свою психическую организацию, несмотря на ее возрастающую структурированность, дифференцированность и сложность, как высоко индивидуализированное, но взаимосвязанное единство, которое на каждой ступени онтогенеза обладает определенной организацией. Предполагается, что идентичность опознается по контуру границ «Я» как мера переживания «своего собственного» (того, что может контролироваться) и «чужого» (того, что не подлежит контролю)» [13, с. 261].

По мнению С. К. Нартовой-Бочавер психологическое пространство личности – это субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Оно развивается в процессе индивидуального развития, расширяется при появлении новых измерений и переносит свои границы в уже существующих измерениях [8, 9]. Человека можно назвать суверенным только тогда, когда он сопротивляется губительным сигналам извне или может избежать их; депривированным – когда он испытывал неудачи в отстаивании своих границ личности; и разрушенным – когда деструктивные влияния перевернули и опустошили личность.

Важнейшей личностной характеристикой является мера прочности границ психологического пространства, обеспечивающая человеку чувство суверенности собственного «Я» и переживание защищенности и уверенности в мире. Э. Хартманн под психологическими границами личности понимает совокупность характеристик (личностных, ментальных, и эмоциональных) уникального индивида, которые определяют принципиальные различия между «Я» – моим пространством, и «Другим» – его пространством. Другими словами, рассматривает внешние, межличностные границы [14, 16].

В рамках телесно-энергийного подхода Т. С. Леви, психологические границы понимаются как защита психики от деструктивных влияний извне и одновременно как фильтр, нацеленный на необходимые для человека энергии [7]. На протяжении нашей жизнедеятельности психологическая граница претерпевает изменения, связанные с развитием человека в целом. Качественная характеристика границ – это выражение энергетического, психического, в целом внутреннего порядка человека. «Оптимальная граница способна в зависимости от состояния мира и нашего собственного желания менять свои характеристики (плотность, проницаемость, толщину, форму и т. п.), обеспечивая взаимодействие человека, адекватное его возможностям, мотивам и ценностям. Оптимальная психологическая граница представляет собой выстроенный в процессе жизненного пути усилиями самого человека функциональный орган» [6, с. 52].

Отечественные и зарубежные авторы выделяют разного рода типы и виды границ, хотя все выделяемые подтипы имеют одну общую черту – границы рассматриваются как континуум переходных форм. Так, К. Левин, Э. Хартманн, З. Фрейд выделяют «внешние – внутренние» границы; «сильные – слабые» описываются в работах Д. Бадшоу, К. Левина; «открытые» и «закрытые» исследуются в рамках теории Б. Ландиса, К. Левина, Ф. Перлза; как о «сохраненных» и «рваных» пишет П. Федерн; «здоровые – поврежденные» трактуются Г. Клаудом, Дж. Таунсендом; «селективные – ригидные»; «гибкие – жесткие» присутствуют в работах Н. Браун; «конструктивные, деструктивные, дефицитарные» описываются Г. Аммоном; «суверенные – депривированные» постулирует С. К. Нартова-Бочавер [12]. От уровня развития и функционального состояния границ зависит структура, функции и содержание психологического пространства личности, и, следовательно, зависит качество жизни и здоровье личности [17, 19].

Таким образом, актуальность заявленной темы и проведенный теоретический анализ обуславливают *цель* исследования – выявление особенностей психологического пространства и его границ личности взрослого возраста.

Методология и методика исследования базируются на выделенных для этой работы базовых принципах психологии: 1) принцип развития, предусматривающий рассмотрение психологического пространства и его границ непрерывно как процесс и результат развития; 2) принцип системности предполагает изучение этого явления внутри процесса развития, причем при описании учитываются специфические критерии, присущие определенному периоду развития, но в тоже время выделяются характерные черты изучаемого феномена границ психологического пространства и их влияние на развитие в целом; 3) принцип обусловленности представляет психологическое пространство личности как систему взаимосвязанных пространственно-временных сознательных и бессознательных структурных измерений, между которыми происходит непрерывное взаимодействие. Это означает, что изучение феномена происходит на двух уровнях: сознательном и бессознательном.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что личность взрослого возраста имеет различия в функционировании психологического пространства и его границах в зависимости от возрастного периода.

В исследовании приняли участие 154 человека в возрасте от 20 до 60 лет, лица, обучающиеся по программам высшего образования и уже имеющие диплом о высшем образовании. Выборка была разделена на две группы, в соответствии с периодизацией Э. Эриксона: ранняя взрослость, куда вошли респонденты, имеющие возраст в диапазоне от 20 до 40 лет (группа № 1), средняя взрослость – возраст респондентов составил от 40 до 60 лет (группа № 2). В группу «Поздняя взрослость» не попал ни один респондент, так как возрастная категория всех опрошенных составила менее 61 года.

Методиками исследования выступили: опросник «Суверенность психологического пространства личности» (СППЛ) С. К. Нартовой-Бочавер [9], «Диагностика психологической границы личности» методика Т. С. Леви [6], а также опросник «Психологические границы личности» Э. Хартмана в адаптации О. А. Шамшиковой и В. И. Волоховой [14].

Результаты исследования.

Процентное распределение по шкалам методик СППЛ в группе № 1 показало: по шкале «Суверенность физического тела» (СФТ) суверенность наблюдается у 75 % опрошенных (89 чел.), депривированность у 25 % (29 чел.); по шкале «Суверенность территории» (СТ) 81 % отличаются суверенностью и 23 % депривированностью; по шкале «Суверенность мира вещей» (СВ) 77 % респондентов (91 чел.) суверены, а 23 % (27 чел.) – депривированы. По шкале «Суверенность привычек» (СП) у 75 % (88 чел.) сохранена суверенность, у 25 % (30 чел.) опрошенных выражена депривированность. «Суверенностью социальных связей» (СС) отличаются 73 % (86 чел.) респондентов, 27 % (32 чел.) страдают депривированностью. Что касается шкалы «Суверенность ценностей» (СЦ) – у 81 % испытуемых (96 чел.) явно выражена суверенность, 19 % (22 чел.) депривированы. Полученные данные, согласуются с данными предыдущего исследования [3].

В общем значении суверенность психологического пространства продемонстрировали 75 % опрошенных (88 чел.), депривированность 25 % респондентов (30 чел.). В выборке СПП представлена в трех уровнях: низкий уровень 13 % (11 чел.), пониженный уровень 42 % (37 чел.) и средний уровень 45 % (40 чел.). Повышенный и высокий уровень отсутствуют.

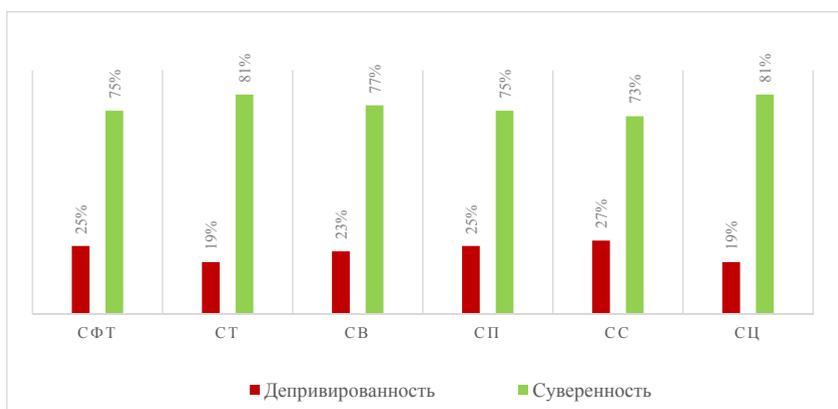


Рис. 1. Соотношение депривированности и суверенности по шкалам в процентах (для группы № 1)



Рис. 2. Уровни суверенности психологического пространства (для группы № 1)

Исследование по опроснику «Психологические границы личности» Э. Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой и В. И. Волоховой группы № 1 показало, что 5 % (6 чел.) опрошенных имеют низкое значение, а значит их психологические границы характеризуются как тонкие. 49 % (58 чел.) респондентов имеют среднее значение по этому показателю и у 46 % (54 чел.) обнаружилось толстые непроницаемые границы (высокое значение), причем крайняя степень непроницаемости оказалась у 9 % (10 чел.).

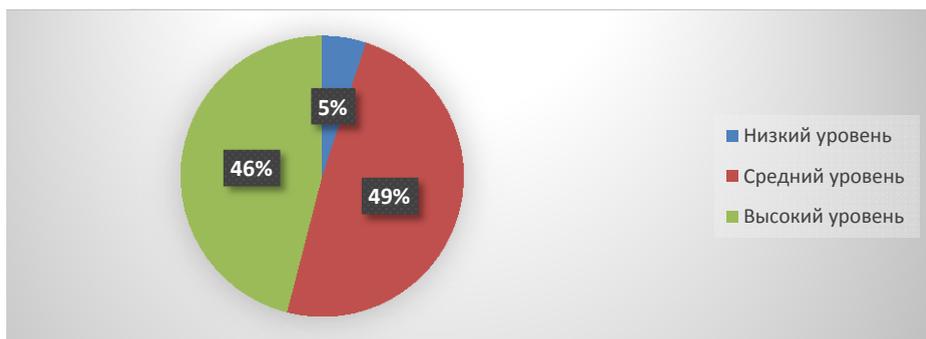


Рис. 3. Исследование границ по опроснику «Психологические границы личности» Э. Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой (для группы № 1).

В группе № 2 по результатам исследования на предмет суверенности психологического пространства вышло, что: по шкале «Суверенность физического тела» (СФТ) суверенность наблюдается у 44 % опрошенных (16 чел.), депривированность у 56 % (20 чел.); по шкале «Суверенность территории» (СТ) 39 % отличаются суверенностью и 61 % депривированностью; по шкале «Суверенность мира вещей» (СВ) 33 % респондентов (12 чел.) суверены, а 67 % (24 чел.) – депривированы. По шкале «Суверенность привычек» (СП) у 14 % (5 чел.) сохранена суверенность, у 86 % (31 чел.) опрошенных выражена депривированность. «Суверенностью социальных связей» (СС) отличаются 22 % (8 чел.) респондентов, 78 % (28 чел.) страдают депривированностью. Что касается шкалы «Суверенность ценностей» (СЦ), то у 69 % испытуемых (25 чел.) явно выражена суверенность, 31 % (11 чел.) депривированы.

Депривированность психологического пространства в этой возрастной группе превалирует над суверенностью в процентном соотношении 81 % к 19 %. Если рас-

смагивать уровни депривированности, то все случаи относятся к низкому уровню. Уровней суверенности два: низкий 43 % и пониженный 57 %.

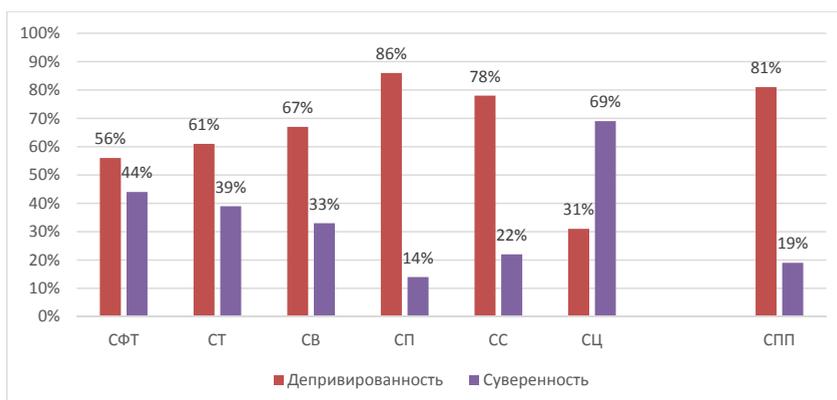


Рис. 4. Соотношение депривированности и суверенности по шкалам в процентах (для группы № 2)

Исследование по опроснику «Психологические границы личности» Э. Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой группы № 2 показало, что 39 % (14 чел.) респондентов имеют среднее значение по этому показателю и у 61 % (22 чел.) обнаружилось толстые непроницаемые границы (высокое значение), причем крайняя степень непроницаемости выражена у 41 % (9 чел.) от общего показателя высокого уровня.



Рис. 5. Исследование границ по опроснику «Психологические границы личности» Э. Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой (для группы № 2)

По методике диагностики психологической границы Т. С. Леви были получены следующие результаты.

В группе № 1 по не пропускающей функции 68 % (65 чел.) имеют средний уровень значения, 25 % (24 чел.) – высокий, 7 % (7 чел.) – низкий уровень. Проницаемая функция: большинство относится к среднему уровню 77 % (74 чел.), высокий уровень продемонстрировали 21 % (20 чел.), низкий – 2 % (2 чел.). Вбирающая функция представлена следующими результатами: высокий уровень – 16 % (16 чел.), средний уровень – 68 % (65 чел.), низкий уровень – 16 % (15 чел.). По отдающей функции большинство респондентов относится к среднему значению – 75 % (72 чел.), далее идет высокий уровень 22 % (21 чел.) и наименьшее значение 3 % (3 чел.) – низкий

уровень. Сдерживающая функция представлена следующими результатами: высокий уровень – 27 % (26 чел.), средний уровень – 52 % (50 чел.), низкий уровень – 21 % (20 чел.). Спокойно-нейтральная функция выражена следующими показателями: высокий уровень – 14 % (14 чел.), средний уровень – 68 % (65 чел.), низкий уровень – 18 % (17 чел.).

В группе № 2 по невпускающей функции 59 % (29 чел.) имеют средний уровень значения, 31 % (15 чел.) – высокий, 10 % (5 чел.) – низкий уровень. Проницаемая функция: большинство относится к среднему уровню 59 % (29 чел.), высокий уровень продемонстрировали 10 % (5 чел.), низкий – 31 % (15 чел.). Вбирающая функция представлена следующими результатами: высокий уровень – 20 % (10 чел.), средний уровень – 35 % (17 чел.), низкий уровень – 45 % (22 чел.). По отдающей функции большинство респондентов относится к среднему значению 61 % (30 чел.), высокий уровень 39 % (19 чел.), низкий уровень отсутствует. Сдерживающая функция представлена следующими результатами: высокий уровень – 41 % (20 чел.), средний уровень – 30 % (15 чел.), низкий уровень – 29 % (14 чел.). Спокойно-нейтральная функция выражена следующими показателями: высокий уровень – 6 % (3 чел.), средний уровень – 57 % (28 чел.), низкий уровень – 37 % (18 чел.).

Качественный анализ полученных результатов позволяет выделить различия между группами (рис. 6).

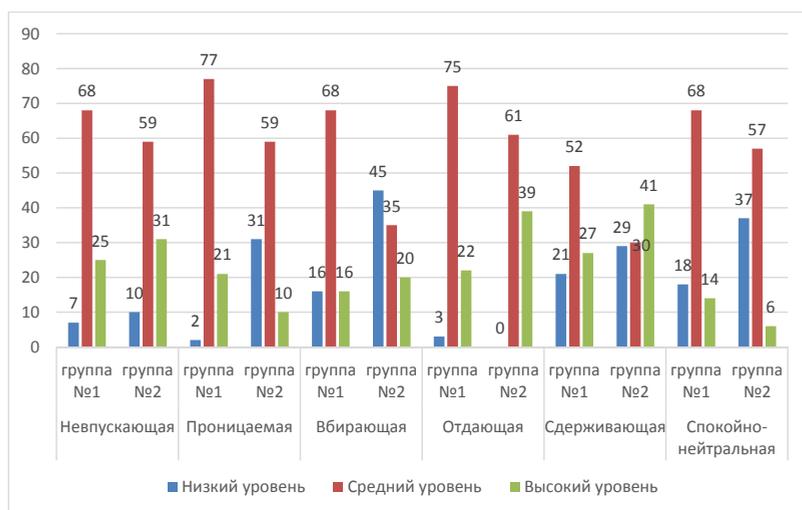


Рис. 6. Результаты диагностики психологической границы по методике Т. С. Леви по группам

Так, проницаемая функция в группе № 2 имеет низкое значение значительно больше, чем в группе № 1 (31 % и 2 %). Так как в целом этот показатель в группах находится в пределах нормальных значений (большинство опрошенных относятся к среднему уровню) можно предположить, что потребность идентифицироваться, отождествляться с другим человеком более актуальна для личности ранней взрослости, чем средней. Люди старшего возраста скорее всего пропускают внешние воздействия только если до конца уверены в их пользе, и только исходящие от референтной для себя группы. В группе № 2 обнаружился низкий уровень вбирающей функции (45 %). Это значит, что в этой группе имеются проблемы с удовлетворением своих потребностей, с возможностью открыто заявлять о них. Но наряду с этим высокие показатели по отдающей функции говорят о том, что личность сред-

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ней взрослости способна выразить себя при наличии адекватных условий. Можно предположить, что трудности, возникающие при попытках попросить помощи для удовлетворения своих потребностей, связаны с неподходящими для этого условиями. Сдерживающая функция позволяет «контейнировать» внутреннюю энергию. Этот показатель в двух группах находится на оптимальном уровне. Но в группе № 2 высокий уровень превышает все остальные. Это говорит о том, что люди более старшего возраста менее импульсивны в своих проявлениях, более сдержаны в результате долговременных и многочисленных контактов в обществе.

Для проверки достоверности различий между группами нами был применен непараметрический критерий сравнения двух независимых выборок U-критерий Манна-Уитни. Данные представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Расчет достоверности различий по шкалам опросников

Шкалы методик	Психологические границы	Суверенность физического тела	Суверенность территории	Суверенность вещей	Суверенность привычек	Суверенность социальных связей	Суверенность ценностей	Суверенность психологического пространства
U-Манна-Уитни	1884,5	1277	1063,5	1129	1727,5	1002,5	1258	1037,5
Уровень значимости	,074	,000	,000	,000	,015	,000	,000	,000
Группирующая переменная: возрастная группа								

По результатам расчетов было выявлено, что существуют достоверные различия (при $p \leq 0,015$) по всем шкалам опросника «Суверенность психологического пространства личности» между двумя возрастными группами. Уровень выраженности признака достоверно выше в группе № 1 по всем шкалам методики ($R_x \text{ №1} = 86,7 \div 89,13$; $R_x \text{ №2} = 45,45 \div 63,13$). По методике «Психологические границы личности» не удалось зафиксировать достоверного различия по группам на высоком уровне значимости, однако полученные данные свидетельствуют о наличии тенденции в проявлениях толщины границ в зависимости от возраста ($R_x \text{ №1} = 74,56$; $R_x \text{ №2} = 85,6$ при $p=0,74$).

Таблица 2

Расчет достоверности различий по шкалам опросника

Шкалы методик	Сумма рангов $\sum R1$	Сумма рангов $\sum R2$	U-Манна-Уитни	Уровень значимости
Невпускающая граница	7146	3439	2214	0,565
Проницаемая граница	7929	2655	1430,5	0,000
Вбирающая втягивающая	7487	3097	1872,5	0,045
Отдающая	8586	1998	773,5	0,000
Сдерживающая	6852	3732	2196,5	0,517
Спокойно-нейтральная	8197	2388	1163	0,000

По методике «Диагностика психологической границы личности» достоверные различия были зафиксированы по четырем из шести шкалам: «Проницаемая», «От-

дающая», «Спокойно-нейтральная» ($p=0,00$); «Вбирающая» граница ($p=0,45$). Выраженность всех функций границ достоверно выше в группе № 1.

Проведенный корреляционный анализ (с использованием критерия Rs-Спирмена) между показателями шкал методик и возрастом респондентов показал наличие значимых связей: «Общая оценка толщины границ» ($R_s = 0,35$ при $p \leq 0,05$) и всеми показателями суверенности ($R_s = -0,195 \div -0,436$), что согласуется с мнением, что с возрастом границы личности становятся более ригидными, а их носители продолжают жить согласно сформированным ранее стереотипам, обычаям и правилам. Также были получены достоверные взаимосвязи между такими функциями границ и возрастом, как: «Проницаемая» ($R_s = -0,38$ при $p \leq 0,05$), «Вбирающая» ($R_s = -0,32$ при $p \leq 0,05$), «Отдающая» ($R_s = -0,59$ при $p \leq 0,05$), «Сдерживающая» ($R_s = 0,17$ при $p \leq 0,05$), «Спокойно-нейтральная» ($R_s = -0,32$ при $p \leq 0,05$). Только по одной шкале «Невпускающая граница» не было зафиксировано значимой связи.

Обсуждение результатов и выводы.

Таким образом, мы видим существенные различия в двух возрастных группах. У большинства респондентов группы № 1 наблюдаются переживания соматического благополучия, благополучия физического пространства, принятие временной формы организации жизни человека, уважение к личной собственности, механизм распоряжения которой определяется самой личностью. Большинство респондентов показали, что могут сами устанавливать социальные связи, без посторонних вмешательств и реализуют право на воплощения своих идей, вкусов и предпочтений (см. рис. 1).

У большинства опрошенных группы № 2 все значительно наоборот. Они характеризуются депривированностью практически по всем показателям (см. рис. 4). Это значит, что в процессе своей жизнедеятельности у них накоплен негативный опыт, связанный с переживанием дискомфорта, вызванного различного рода факторами: неоднократно нарушались их право иметь личные вещи и территорию, совершались насильственные попытки поменять предпочитаемый стиль жизни, а также попытки контролировать социальную жизнь и выстраивание социальных связей.

Суверенность психологического пространства подразумевает целостность границ, которые дают возможность его обладателю поддерживать свою личностную автономию. В группе № 1 в полной мере реализуют этот конструкт испытуемые со средним уровнем, далее эта способность (и показатель) снижается (см. рис. 2). Так как большинство опрошенных группы № 2 характеризуются депривированностью психологического пространства, то можно сказать, что неоднократно депривировалась их потребность в приватности, т. е. в осуществлении управления взаимодействия с миром.

В группе № 1 (см. рис. 3) 5 % опрошенных характеризуются как личности с тонкими границами, которые могут испытывать синестезии, затруднения в концентрации внимания. Такие люди будут путать мысли и чувства, часто находиться в заблуждении. Возможно смешение в сексуальной идентичности.

Практически у половины опрошенных группы № 1 (49 %) и существенной части группы № 2 (39 %) состояние психологических границ характеризуется как нормальное. Это значит, что такие люди имеют четкое разграничение реальной жизни и фантазий, чувствуют границы тела и личного пространства, они коммуникабельны и быстро ориентируются в новой ситуации (см. рис. 3, 5).

Толстые непроницаемые границы обнаружались у 46 % опрошенных. Это значит, что человек может хорошо концентрироваться на чем-то одном, а также не сме-

шивает прошлое, настоящее и будущее. В тоже время личность с крайне толстыми психологическими границами будет испытывать трудности в построении социальных контактов, так как, возможно, будет проявлять нечувствительность по отношению к другим людям, такие люди также есть в группе № 1.

В группе № 2 (см. рис. 5) у большинства испытуемых толстые непроницаемые границы. Можно предположить, что неоднократное депривирование их потребности в осуществлении управления взаимодействия с миром привело к утолщению психологических границ для обеспечения сохранения личной идентичности и необходимого комфортного существования «Я» в мире.

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

– становление психологического пространства и его границ играет важную роль в развитии личности не только ребенка, но и взрослого человека. Проведенное исследование показало, что не все личности взрослого возраста характеризуются достаточной сформированностью психологических границ и не у всех проявляется суверенность психологического пространства, а имеются различия, в том числе и в зависимости от возраста.

– суверенность психологического пространства наиболее полно проявляется у лиц в возрасте ранней зрелости по сравнению с лицами, находящимися в периоде поздней зрелости; состояние психологических границ у большинства респондентов находится в пределах нормы и не достигает своих максимальных значений, однако в возрастной группе от 40 до 60 лет люди отличаются более толстыми непроницаемыми границами.

Следует признать, что в этой работе представлен только фрагмент эмпирического исследования, в который не вошли результаты еще незавершенного лонгитюдного исследования. Возможно, хотя и маловероятно, полученные результаты являются следствием «эффекта когорты», а не показателями изменения состояния границ психологического пространства личности во взрослом возрасте. Респонденты второй группы, лица, родившиеся в период с 1960 по 1980 гг., т. е., в период «развитого социализма» в СССР, который считался необходимым этапом движения к коммунизму (где толстые границы ценились и приветствовались). В официальных документах этот период рассматривается как период развития новой исторической общности – советского народа. Коллективное стремление к общему благу – основной принцип советской идеологии (в рамках которого поддержание подлинной суверенности было не вполне возможным), в отличие от западной модели, в основе которой лежит конкуренция, и которая начинает доминировать на постсоветском пространстве после 1980 гг. – периода рождения респондентов группы № 1 – поколения людей, для которых характерны стремление к быстрому принятию решений, развитая устойчивость к изменениям, способность реагировать в неожиданных ситуациях, развитые коммуникативные навыки и т. д. – поколение миллионеров, родившихся в период с 1983 по 2000 гг.

Другой момент, который следует принять во внимание – это возможность дифференциации выборки на более мелкие возрастные группы и использование в качестве критерия дифференциации иные периодизации развития. Также в рамках теорий возрастной дифференциации предполагается, что разные возрастные группы обладают разными социальными ролями, которые используют разные социальные нормы. В связи с чем дальнейшее исследование может быть связано с выделением социальных групп в рамках одного возрастного периода.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. *Ермолова Е. О.* Характерологические особенности лиц с разными типами психологических границ // Развитие человека в современном мире. 2019. № 2. С. 38–47.
4. *Ильин Е. П.* Психология взрослости [Электронный ресурс]. URL: <https://klex.ru/lbc> (дата обращения: 15.11.2020).
5. *Крайг Г.* Психология развития. СПб: Питер, 2000. 992 с.
6. *Леви Т. С.* Психологическая граница как телесный феномен // Бюллетень ассоциации телесноориентированных терапевтов. 2007. № 9. С. 51–68.
7. *Леви Т. С.* Телесно-энергетический подход к пониманию психологической границы человека [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/telesno-energiynnyu-podhod-kronimaniypsihologicheskoy-granitsy-cheloveka> (дата обращения: 05.11.2020).
8. *Нартова-Бочавер С. К.* Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 35–42.
9. *Нартова-Бочавер С. К.* Новая Версия Опросника Суверенность Психологического Пространства – 2010 // Психологический Журнал. 2014. Т. 35, № 3. С. 105–119.
10. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. №5. С. 38–50.
11. *Тарадов А.* Шанс. Стихотворения про возраст [Электронный ресурс]. URL: http://veravverav.blogspot.com/2013/04/blog-post_9889.html (дата обращения: 15.11.2020).
12. *Шамшикова Е. О.* Нарциссические корреляты психологического пространства личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. 25 с.
13. *Шамшикова Е. О.* К вопросу о взаимосвязи частоты нарушения границ «Я», степени выраженности нарциссических черт личности и статусе ее идентичности // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 167–173.
14. *Шамшикова О. А., Волохова В. И.* Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности Э. Хартманна» // Мир науки, культуры, образования. № 5 (42). 2013. С. 244–248.
15. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество / Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. СПб: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
16. *Hartmann E., Harrison R., Zborowski M.* Boundaries in the Mind: Past Research and Future Directions // North American Journal of Psychology. 2001. P. 347–368.
17. *Filippova E. V., Pivnenko T. V.* Psychological boundaries of “I” in the role-play of peer-unaccepted children // Psychology in Russia: State of the Art. 2014. Vol. 7, Issue 1. P. 62–72.
18. *Richard G.* When Ego-Boundaries Break [Электронный ресурс] // Philosophy, Psychiatry, & Psychology Johns Hopkins University Press. 2020. Vol. 27, No 1. DOI: <http://10.1353/ppp.2020.0015> (дата обращения: 11.10.2020).
19. *Popp N.* The Concept and Phenomenon of Psychological Boundaries from a Dialectical Perspective [Электронный ресурс]. Cambridge, Massachusetts. 1993. DOI: 10.13140/RG.2.1.3209.1048 URL: https://www.researchgate.net/publication/276732854_The_Concept_and_Phenomenon_of_Psychological_Boundaries_from_a_Dialectical_Perspective (дата обращения: 11.10.2020).
20. *Srivastava S., John O., Gosling S. D.* Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change? // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. 84(5):1041–53. DOI: 10.1037/0022-3514.84.5.1041



УДК 159.9.072

Белашина Татьяна Валентиновна

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ, ГНЕВА И ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация. В работе представлен обзор научных исследований по проблеме проявления агрессии, гнева и тревожности у широкого круга людей в условиях переживания пандемии и вынужденной самоизоляции. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 60 человек, обследованных с интервалом в два года – в сентябре 2018 года и в сентябре 2020 года (через шесть месяцев с момента официального объявления пандемии, перехода к самоизоляции и дистанционной форме обучения). Методы: при помощи сравнительного анализа с применением параметрического критерия t-Стьюдента для зависимых выборок были выявлены различия и определены особенности проявления агрессии, гнева и тревожности у испытуемых в стабильном периоде – до пандемии и через полгода после официального объявления пандемии. Результаты: сравнительный анализ данных, полученных с интервалом в два года (в стабильном периоде и во время пандемии), показал достоверные различия по параметрам агрессии – реактивной агрессии, возбудимости, готовности к агрессии, самоагрессии; проявлений гнева – гнев как состояние, гнев как способ реагирования, выражение гнева вовне, контроль проявлений гнева вовне; тревожности – ситуативной и личностной тревожности.

Ключевые слова: агрессия, гнев, тревожность, личность, самоизоляция, сравнительный анализ.

Belashina Tatyana Valentinovna

FEATURES OF AGGRESSION, ANGER AND ANXIETY OF THE PERSON IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. The paper presents a review of scientific research on the problem of aggression, anger and anxiety in a wide range of people in the context of experiencing a pandemic and forced self-isolation. The results of an empirical research on a sample of 60 people surveyed at two – year intervals-in September 2018 and in September 2020 (six months after the official announcement of the pandemic, the transition to self-isolation and distance learning) are presented. Methods: using a comparative analysis using the parametric t-student criterion for dependent samples, differences were identified and features of aggression, anger, and anxiety were determined in the subjects in a stable period-before the pandemic and six months after the official announcement of the pandemic. Results: a comparative analysis of data obtained at two-year intervals (in a stable period and during a pandemic) showed significant differences in the parameters of aggression-reactive aggression, excit-

Белашина Татьяна Валентиновна – доц. кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», tatyanelashina@mail.ru, Новосибирск, Россия

Belashina Tatyana Valentinovna – Associate Professor at the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tatyanelashina@mail.ru, Novosibirsk, Russia

ability, readiness for aggression, self-aggression; manifestations of anger-anger as a state, anger as a way of reacting, expressing anger externally, controlling the manifestations of anger externally; anxiety-situational and personal anxiety.

Keywords: aggression, anger, anxiety, personality, self-isolation, comparative analysis.

Психоэмоциональная сфера человека и возможности ее изучения уже длительное время привлекают внимание исследователей-психологов. Проблема человеческих страстей (гнева и «гневливости», раздражения, враждебности) имеет очень давнюю историю [9] и многие ученые стремились найти решение вопросов, связанных с регуляцией эмоциональных состояний человека [10, 11]. Особый вклад в решение вопроса внесли, например, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев и др. [10]. В «первой русской книге» (Б. Г. Ананьев) по психологии – «Наука о душе», опубликованной еще в 1796 г. Иваном Михайловым (И. М. Кандорским), подробно рассматриваются вопросы особенностей психоэмоциональной сферы человека [12]. В конце XIX – начале XX вв. в условиях институализация психологической науки отечественные психологи, представляя человека как целостную систему, органическое и общественное существо, активно интересовались проблемой эмоциональных состояний [11]. Особый интерес в контексте этой традиции представляют исследования современных ученых в области эмоций, поскольку особенности проявления различных эмоциональных состояний и чувств (тревога, раздражение, гнев, враждебность и др.), а также условий их проявления, по-прежнему недостаточно разработанная область познания. Крайне важное значение при рассмотрении этого вопроса приобретают исследования, направленные на описание специфики проявления негативных эмоций в экстремальных, кризисных и критических ситуациях. Как отмечает наша современница И. Г. Малкина-Пых «в процессе жизни человек оказывается так или иначе психологически вовлечен в экстремальную, кризисную или критическую ситуации: как ее инициатор, жертва или очевидец, проживая при этом максимальные по своей интенсивности состояния, предельность которых определяется не только насыщенностью внешне выражаемых и внутренне ощущаемых эмоций, но и тем масштабом душевных затрат, которые необходимы для сохранения целостности самой личности» [16, с. 10]. При этом Н. В. Чистякова и Н. С. Качур указывают на то, что «когда человек не способен справиться с трудной жизненной ситуацией, или достигается критическое перенапряжение личностных ресурсов, отмечается высокая вероятность разрушительного влияния стресса на психическое здоровье на всех уровнях организации субъекта» [24, с. 524].

В настоящее время наиболее неблагоприятное воздействие на население оказывают условия переживания пандемии COVID-19, введение карантинных мер и вынужденная самоизоляция. Как отмечает И. О. Логинова, «человек оказался в ситуации нарушенных отношений с ранее таким привычным и понятным миром» [15, с. 183], т. к. «пандемия приносит много неопределенности, что затрудняет удовлетворение даже базовых потребностей людей» [15, с. 184].

В исследовании, посвященном изучению устойчивости жизненного мира людей, были обнаружены достоверные различия по этому параметру в стабильный период жизни и в настоящее время. Авторы показали, что условия переживания пандемии «пошатнули устойчивость жизненного мира людей, затронув базовые жизненные приоритеты» [15, 193], связанные с временным модусом событий – представлениями о прошлом, настоящем и будущем, с переживанием и проживанием личной исто-

рии, возможностью испытывать положительные эмоции и управлять собственной жизнью, принимать решения и реализовывать их [15].

В. В. Котлярова и Л. Е. Киреева обращают внимание на психологическую неготовность людей к вызванной распространением вируса ситуации, а также на последствия ее влияния на особенности восприятия, переживания и контроля разных эмоций, в частности, страха. В проведенном авторами через месяц после объявления самоизоляции эмпирическом исследовании, направленном на выявление видов страхов, было установлено, что «большая часть фобий в период вынужденной самоизоляции представлена страхами утраты или болезни близких, изменений в личной жизни, страхом бедности, ответственности, страхом перед неясным будущим, перед экзаменами, страхом смерти, болезни, страхом перед публичными выступлениями и агрессии по отношению к близким» [14, с. 75]. Также отмечено, что «респонденты склонны остро воспринимать транслируемую социумом угрозу их жизнедеятельности и реагировать на нее весьма выраженным состоянием тревоги, а также актуализацией старых и появлением новых видов страха» [14, с. 76]. Полученные результаты позволили выявить достаточно широкий спектр различных реакций, среди которых преобладают тревога, страх и напряжение. В том случае, если эти состояния будут усиливаться, это может привести к острым реакциям на стресс и другим эмоциональным нарушениям, т. к. «психологический страх (иррациональный) становится более сильным, чем сама болезнь (объективный страх)» [14, с. 76].

С. Н. Ениколопов, автор ряда современных представлений о теории враждебности [5], совместно с коллегами указывает на то, что «происходящая в настоящий момент пандемия COVID-19 является ситуацией, имеющей высокий стрессогенный потенциал за счет угрозы жизни и здоровью отдельных групп населения и тем самым вызывающей у большинства людей сильный страх за свою жизнь или за жизнь близких/знакомых» [6, с. 108]. При выявлении динамики психических реакций в период пандемии были обнаружены заметные сдвиги в способах физической защиты, механизмах совладания и стратегиях мышления. Постепенно усиливалось проявление психопатологических реакций в форме соматизации, тревоги и подавленности [6, с. 119].

А. М. Селедцов и др. отмечают, что «в настоящее время наблюдается неуклонный рост тревожности, суицидальных настроений, домашнего насилия, а также появление панических атак и эмоциональной дисрегуляции» [20, с. 15]. Также авторы показывают, что новый вирус имеет крайне неблагоприятные последствия для тех людей, которые уже переболели, «оказывая непосредственное влияние на деятельность центральной нервной системы и провоцируя соматогенные и органические расстройства эмоций, когнитивной сферы, сознания» [20, с. 15].

В работе Т. А. Нестик представлен детальный анализ последствий пандемии на внутриличностном, межличностном, групповом, межгрупповом и макропсихологическом уровнях. Автором отмечено, что на личностном уровне наиболее неблагоприятные последствия обусловлены условиями вынужденной самоизоляции, что впоследствии может проявиться в форме посттравматического стрессового расстройства. В межличностных и внутрисемейных взаимоотношениях наблюдается рост травматизации вследствие «конфликтов с близкими во время карантина и уровня домашнего насилия» [17, с. 52]. При этом продолжительный опыт дистанцирования может привести к серьезным нарушениям социального взаимодействия, проявлению фобий, агрессивных реакций и др. «На уровне группы и организации негативные переживания, связанные с последствиями пандемии, запускают разно-

направленные групповые процессы. С одной стороны, они повышают сплоченность группы перед лицом общей опасности, с другой – затрудняют групповое принятие решений и коммуникации, сдвигая группу к чрезмерно консервативным или, напротив, рискованным стратегиям поведения» [17, с. 54].

На межгрупповом уровне в ближайшее время может наблюдаться рост напряженности, обусловленный социально-экономическими последствиями пандемии. Отмечено, что «в истории развития человечества все известные историкам эпидемии сопровождались вспышками ксенофобии, межгрупповой напряженностью и поиском врагов» [17, с. 57]. На уровне общества в целом автор отмечает низкий уровень институционального доверия, проявляющийся в том, что «большинство респондентов в экономически развитых странах убеждены в том, что их жизнь не станет лучше в ближайшие пять лет, а 56 % всех опрошенных считают, что капитализм в нынешней его форме приносит больше вреда, чем пользы» [17, с. 59].

В работе Т. А. Соколовской и Е. В. Бахадовой отмечено, что высокий уровень напряжения, обусловленный текущей мировой эпидемиологической ситуацией, приводит к когнитивным, эмоциональным и поведенческим изменениям с преобладанием тревоги [21]. «Запускать тревогу в создавшейся ситуации могут различные факторы: страх заболеть, излишняя навязчивая осведомленность или неосведомленность благодаря СМИ, потеря работы и финансовые трудности, сам факт изоляции, невозможность вести привычной образ жизни, скука, а также кризис в межличностных отношениях» [21, с. 65]. В проведенном авторами исследовании на выборке молодых людей и лиц зрелого возраста были обнаружены высокие значения по параметрам ситуативной и личностной тревожности (характерно для двух групп), высокий уровень фрустрации (для группы лиц зрелого возраста), при этом авторами отмечено, что одним из наиболее эффективных ресурсов преодоления негативных переживаний последнего времени выступило обращение к духовным ценностям жизни [21].

Результаты исследования особенностей проявления тревоги в период пандемии COVID-19 Ю. Б. Холодовой показали, что наиболее уязвимыми в психологическом плане возрастными группами являются лица 18–24 лет и 45–54 лет. Группа в возрасте 18–24 лет наиболее неблагополучна в плане проявления тревожно-фобических и депрессивных реакций, при этом авторы отмечают, что выявленные «реакции связаны не столько со страхом заразиться, сколько с общей ситуацией социальной неопределенности при отсутствии опыта переживания подобных кризисов. Представители этого поколения не сталкивались в сознательном возрасте с крупными кризисами в масштабе страны или всего мира» [23, с. 116]. В возрастной группе 45–54 года «тревога более объективирована и наравне с тревожной оценкой перспективы преобладают реакции астенизации, а высокий страх заразиться соседствует с высокой вероятностью заражения» [23, с. 116]. Авторами отмечено, что у более старшей возрастной группы выявлен достаточно высокий адаптационный уровень, что может быть обусловлено богатым жизненным опытом и наличием социальных гарантий со стороны государства и общества.

В исследовании Н. В. Чистяковой и Н. С. Качур представлены результаты сравнительного анализа и установлен «неадекватно высокий уровень ситуативной и личностной тревожности по выборке студентов, что связано с острым переживанием эпидемиологической ситуации в связи с COVID-19» [24, с. 527]. Это, как отмечают авторы, обуславливает выбор неблагоприятного типа ответной реакции на воздействие стрессоров.

Е. Е. Руслякова, проводя аналитический обзор исследований, посвященных последствиям влияния ситуации пандемии и самоизоляции, отмечает, что психическое состояние людей, особенно студенческой молодежи, крайне неблагоприятно и сопровождается высоким уровнем тревожности, депрессии и посттравматического стрессового расстройства [19].

В научном обзоре исследований, проведенных англичанами через шесть месяцев после объявления пандемии, было показано, как изоляция влияет на психологическое состояние человека. Анализ последствий карантина на душевное здоровье показал, что изоляция может привести к различным психологическим последствиям: от повышенного уровня тревожности, бессонницы и эмоциональной нестабильности (проявлениям агрессии, гнева и др.) до посттравматического синдрома (ПТСР) и депрессии [20].

Таким образом, согласно результатам многочисленных исследований, одним из наиболее общих психологических переживаний, сопровождающих период пандемии, является рост тревожности и усиление проявления различных страхов. Не менее важное значение в контексте рассматриваемой темы приобретает рост агрессивных и аутоагрессивных тенденций [18] в поведении людей, неожиданно оказавшихся в замкнутом пространстве на неопределенное время в ситуации постоянно присутствующей угрозы жизни и здоровью.

О. Е. Беркович, А. В. Бутырская и Е. Б. Матрешина указывают на значительный рост количества корыстных (финансовые махинации, кражи) и насильственных (тяжкие телесные повреждения) преступлений в период самоизоляции [2].

А. В. Алексеева и А. А. Юсупова раскрывая проблему проявления агрессии и насилия в контексте семейных взаимоотношений отмечают, что «самоизоляция дала многим парам возможность оказаться наедине с вопросами, которые раньше существовали в латентном состоянии, а сейчас приобрели открытый характер» [1, с. 190].

В исследовании Г. С. Корытовой было выявлено усиление аутоагрессивных форм поведения в подростковом возрасте в условиях самоизоляции. Наиболее выраженными, согласно полученным результатам, оказались: вербальная аутоагрессия, проявляющаяся в самообвинении и самоуничтожении; физическая аутоагрессия, посредством телесного вреда (ушибы, порезы, царапание, выдергивание волос и др.); скрытая аутоагрессия – пирсинг, татуирование тела, увлечение экстремальными видами спорта и т. д. [13].

По данным И. В. Родионовой, полученным в исследовании на выборке студентов, переведенных на дистанционную форму обучения, был обнаружен высокий уровень агрессии и аутоагрессии, оказывающий значимое влияние на учебную мотивацию в период самоизоляции [18].

В исследовании А. А. Вихмана, при изучении восприимчивости к когнитивным искажениям на материале решения когнитивных задач расчета риска эпидемии и рациональности выбора программы действий во время эпидемии, было показано, что респонденты, которые переоценивают риск эпидемии, характеризуются высокой агрессивностью, неорганизованностью, нетерпимостью к мнению других, но в то же время любознательностью и открытостью к опыту. Для респондентов, которые восприимчивы к фреймовому эффекту в ситуации выбора стратегии борьбы с эпидемией, характерны физическая агрессия и гнев, и они более экстравертированы [4].

Д. В. Ковпак отметил, что в условиях самоизоляции страх вызывает ряд факторов: «физическое дистанцирование и социальная изоляция; картинки в постах

и статьях, видеосюжеты о погибших, их количестве, похоронах; страх смерти и потери близких; тревога по поводу возможной потери работы, пропитания, жилья и будущих доходов; недоверие к правительству, противоречивая информация о рисках по поводу вируса; масса фейковых новостей; тревога перед возможным экономическим кризисом; неопределенность новой жизни после спада вируса» [14, с. 72]. Психологические аспекты восприятия ситуации вынужденной самоизоляции являются актуальными для всех возрастных групп. При этом студенческая молодежь как социальная общность характеризуется наибольшей адаптивностью к вызовам времени и темпу современной жизни, но в то же время молодые люди имеют недостаточный жизненный опыт преодоления сложных ситуаций, поэтому являются очень уязвимыми в плане переживания различных эмоций и страхов.

Целью исследования явилось определение особенностей проявления агрессии, гнева и тревожности в условиях переживания пандемии COVID-19.

Методы. Эмпирическое исследование было проведено на базе высших учебных заведений г. Новосибирска. При формировании выборки испытуемых применялась стратегия рандомизации, всего в исследовании приняли участие 60 человек в возрасте 18–24 лет, среди них 35 девушек и 25 юношей. Отобранная группа испытуемых была подвергнута диагностическому обследованию дважды – первый замер был осуществлен в сентябре 2018 года, второй замер – в сентябре 2020 года (через шість месяцев с момента официального объявления пандемии, перехода к самоизоляции и дистанционной форме обучения).

Диагностика агрессии осуществлялась при помощи методики «Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии» (FAF) Р. Гампеля, Л. Зелга, в адаптации О. А. Шамшиковой, Т. В. Белашиной [25]. Опросник позволяет определить следующие факторы агрессии: *спонтанная агрессия, реактивная агрессия, возбудимость, самоагрессия, торможение агрессии*. Три первых параметра в сумме составляют интегральный показатель – *готовность к агрессии*.

Особенности проявления гнева оценивались при помощи методики «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч. Спилбергера, в адаптации О. А. Шамшиковой, Т. В. Белашиной [26]. Опросник направлен на оценку форм проявления гнева (гнев как состояние и гнев как черта), а также способов его регуляции на неосознаваемом уровне (выражение гнева вовне, подавление гнева) и сознательном уровне (контроль проявлений гнева вовне, контроль проявлений гнева внутри).

Диагностика тревожности осуществлялась при помощи опросника «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера, Ю. Л. Ханина, направленной на самооценку уровня тревожности в настоящий момент (ситуативная) и как устойчивой личностной черты (личностная).

Особенности проявления агрессии, гнева и тревожности у испытуемых были выявлены при помощи процедуры сравнительного анализа с применением параметрического критерия t-Стьюдента для зависимых выборок. Обработка полученных данных производилась с использованием статистического пакета SPSS 19.0, достоверность полученных результатов – не ниже 5 % уровня значимости (p).

Результаты. Статистическая обработка полученных данных позволила установить наличие достоверных различий по ряду параметров методики «Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии» (FAF) (табл. 1).

**Результаты сравнительного анализа по параметрам методики
«Фрайбургский опросник исследования факторов агрессии» (FAF) Р. Гампеля, Л. Зелга**

Исследуемый параметр	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p
	Сентябрь 2018 г.	Сентябрь 2020 г.		
Реактивная агрессия	10,4	16,2	2,6	0,01**
Возбудимость	4,1	7,6	2,8	0,01**
Самоагрессия	6,2	10,4	2,5	0,01**
Готовность к агрессии	20,1	27,8	2,1	0,05*

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

Полученные результаты показали, что по параметрам *реактивная агрессия* ($t=2,6$, при $p \leq 0,01$), *возбудимость* ($t=2,8$ при $p \leq 0,01$), *самоагрессия* ($t=2,5$ при $p \leq 0,01$), *готовность к агрессии* ($t=2,1$ при $p \leq 0,05$) обнаружены существенные сдвиги между значениями представленных переменных, измеренных в сентябре 2018 г. и сентябре 2020 г.

Результаты статистической обработки результатов исследования по параметрам опросника «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа по параметрам опросника
«Оценка проявлений гнева» (STAXI-2)**

Исследуемый параметр	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p
	Сентябрь 2018 г.	Сентябрь 2020 г.		
Гнев как состояние	17,3	25,7	2,8	0,01**
Раздражительность	7,2	13,4	2,1	0,05**
Вербальное проявление гнева	8,1	16,2	2,9	0,01**
Физическое проявление гнева	5,1	9,6	2,2	0,05*
Гнев как способ реагирования	9,2	15,1	2,9	0,01
Выражение гнева вовне	7,3	10,1	2,1	0,05**
Контроль проявлений гнева вовне	24,3	14,7	-2,6	0,01**

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

Анализ полученных результатов показал, что обнаружены следующие различия в проявлениях гнева у испытуемых в сентябре 2020 г. по сравнению с замером в сентябре 2018 г.: *гнев как состояние* ($t=2,8$ при $p \leq 0,01$), *раздражительность* ($t=2,1$ при $p \leq 0,05$), *вербальное проявление гнева* ($t=2,9$ при $p \leq 0,01$), *физическое проявление гнева* ($t=2,2$ при $p \leq 0,05$), *гнев как способ реагирования* ($t=2,9$ при $p \leq 0,01$), *выражение гнева вовне* ($t=2,1$ при $p \leq 0,05$), *контроль проявлений гнева вовне* ($t=-2,6$ при $p \leq 0,01$).

Также были определены различия по параметрам тревожности по методике шкала тревоги Ч. Спилбергера, Ю. Л. Ханина (табл. 3).

**Результаты сравнительного анализа по параметрам методики «Шкала тревоги»
Ч. Спилбергера, Ю. Л. Ханина**

Исследуемый параметр	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p
	Сентябрь 2018 г.	Сентябрь 2020 г.		
Ситуативная тревожность	38,5	45,8	2,8	0,01**
Личностная тревожность	30,9	38,1	2,2	0,05**

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

Полученные результаты позволили обнаружить различия в параметрах *ситуативной* ($t=2,8$ при $p \leq 0,01$) и *личностной тревожности* ($t=2,2$ при $p \leq 0,05$), измеренной на обследованной выборке с интервалом в два года.

Обсуждение результатов. Анализ полученных результатов показал, что в настоящее время по исследуемым параметрам агрессии обнаружен рост проявления *реактивной агрессии*, как защитной реакции в ситуациях фрустрации и угрозы жизни [7]. Эта форма агрессии сопровождается переживанием гнева, который обуславливает неожиданность, импульсивность и слабый контроль поведения испытуемых на фоне усиления общей *возбудимости*, выражающейся в склонности быстрого перехода из состояния покоя в состояние повышенной эмоциональной активности. Сдвиг в сторону более высоких значений по параметру *готовность к агрессии* указывает на тенденцию выбирать агрессивный способ реагирования в широком спектре ситуаций и рассматривать этот стиль взаимодействия как приемлемый. В этой связи еще Лоренц К. указывал, что проявление агрессивного поведения является неизбежным и естественным в том случае, если наблюдается недостаток жизненного пространства для тех, кто оказался на одной территории малого размера [22].

Также был обнаружен рост показателей *самоагрессии* как одной из неблагоприятных форм проявления агрессии, что может указывать на усиление тенденций к самообвинению (я ничего не могу сделать, ничем не могу помочь), самоуничтожению (я бесполезный и никчемный человек), разнообразным телесным повреждениям (ссадины, порезы, пирсинг, татуировки и др.), вплоть до суицида, рискованным и разрушительным формам поведения (алкоголизация, наркотизация, увлечение экстремальными видами активности и т. д.).

Анализ результатов по опроснику «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) позволил обнаружить, что в настоящее время были выявлены более высокие значения по интегральному показателю *гнев как состояние*, отражающему интенсивность и продолжительность переживания испытываемого время от времени чувства гнева. Респондентам свойственно в настоящее время частое переживание гнева, который может проявляться в форме вербальных (крик, оскорбления) и физических (толкнуть, ударить, сломать) гневных реакций. При этом механизмы контроля проявления гнева снижают свое влияние [8].

Франс де Вааль указывал, что «эмоции – это временное состояние, вызванное значимым для организма внешним стимулом» [3, с. 126]. Оно характеризуется определенными изменениями в организме и сознании. При этом связь между эмоциями и последующим поведением не односторонняя, эмоции сочетают индивидуальный опыт с оценкой окружающей среды, подготавливая организм к оптимальной реакции. Эмоции помогают нам ориентироваться в сложном мире, не до конца подвласт-

ном нашему пониманию [3]. Гнев, являясь одной из базовых эмоций человека и важной составляющей инстинкта самосохранения, выполняет важную эволюционную задачу – мобилизацию организма для самозащиты и преодоления препятствий на пути удовлетворения потребности. Поэтому активизация гневных форм поведения в условиях пандемии и самоизоляции, с одной стороны, является значимым и необходимым, т. к. позволяет более эффективно справляться с возникающими трудностями, с другой – нарушается пространство межличностных и профессиональных взаимоотношений участников коммуникативного процесса.

При анализе результатов исследования тревожности было установлено, что для испытуемых в настоящее время свойственно пребывать в состоянии дискомфорта, беспокойства и напряжения. Это плохо контролируемые, возникающие время от времени и сложно проходящие переживания. Также обращает на себя внимание рост показателя личностной тревожности, проявляющейся в склонности воспринимать множество ситуаций как потенциально угрожающие.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что в настоящее время наблюдается рост агрессивных форм поведения, проявлений гнева и тревожности. У обследованной выборки испытуемых с интервалом в два года (в стабильный период и во время переживания ситуации пандемии) были обнаружены сдвиги по следующим параметрам:

- усилилось проявление агрессии как защитной реакции на ситуацию фрустрации, а также готовность выбирать агрессивную форму поведения в широком спектре ситуаций, воспринимая их как провокационные;

- усилилось переживание гнева, который в сложившейся в настоящее время ситуации, с одной стороны, выполняет защитную функцию, направленную на мобилизацию и активизацию ресурсов организма, с другой – негативно отражается на межличностных отношениях;

- возрос общий уровень тревожности – ситуативной и личностной, сопровождаемая систематически переживаемый дискомфорт, беспокойство и напряжение.

Список литературы

1. *Алексеева А. В., Юсупова А. А.* Актуальные проблемы в превенции семейного насилия в условиях самоизоляции // Педагогика, психология, общество: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2020. С. 189–192.

2. *Беркович О. Е., Бутырская А. В., Матрешина Е. Б.* Психолого-криминалистический анализ преступного поведения в период самоизоляции // Юридическая психология. 2020. № 3. С. 8–11.

3. *Вааль Ф.* Последнее объятие мамы. Чему нас учат эмоции животных. М.: Альпина Нон-Фикшн, 2020. 442 с.

4. *Вихман А. А.* Личность и агрессивность студентов, восприимчивых к когнитивным искажениям, в ситуации анализа риска возникновения эпидемии и выбора стратегии ее преодоления // Развитие человека в современном мире. 2020. № 3. С. 61–66.

5. *Ениколопов С. Н.* Враждебность в клинической и криминальной психологии // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С. 33–39.

6. *Ениколопов С. Н.* [и др.] Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 108–126.

7. *Ерзин А. И.* Гендерные различия в реактивной и проактивной агрессии у студентов // Психолог. 2013. № 3. С. 326–337.

8. *Зыбина Л. Н., Терехин Т. В.* Взаимосвязь механизмов психологической защиты и проявления гнева у подростков // Развитие человека в современном мире. 2020. № 3. С. 36–43.

9. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Психологическая мысль в России: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2016. № 4 (20). С. 88–101.

10. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Психологическая мысль в России в XVIII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 67–87.

11. *Иванов Д. В.* Системные представления о человеке борющемся в отечественной психологической мысли конца XIX – начала XX века // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 108–118.

12. *Иванов Д. В.* Системные идеи в психологической мысли России в конце XVIII века. И. М. Кандорский // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 102–118.

13. *Корытова Г. С.* Аутоагрессивное поведение обучающихся в период пандемии коронавирусной инфекции и самоизоляции // Академический журнал Западной Сибири. 2020. Т. 16, № 3 (86). С. 26–29.

14. *Котлярова В. В., Киреева Л. Е.* Виды страхов и саморегуляция поведения студенческой молодежи в ситуации вынужденной самоизоляции // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 7 (75). С. 70–76.

15. *Логина И. О.* Особенности устойчивости жизненного мира людей в период пандемии COVID-19 // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 183–196.

16. *Малкина-Пых И. Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2005. 960 с.

17. *Нестик Т. А.* Влияние пандемии COVID-19 на общество: социально-психологический анализ // Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 2 (18). С. 47–83.

18. *Родионова И. В.* Исследование уровня агрессии и наличия аутоагрессии у студентов медицинского вуза на мотивацию к обучению в период самоизоляции в форме дистанционного образования // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. С. 158–162.

19. *Русякова Е. Е., Голубь А. А., Киселева Ю. П.* Особенности нервно-психического напряжения у современных студентов в условиях вынужденной самоизоляции [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN320.pdf> (дата обращения: 10.10.2020).

20. *Селедцов А. М., Акименко Г. В., Кирина Ю. Ю.* Важные аспекты психологии неопределенности в условиях COVID-19 // International Journal of Professional Science. 2020. № 8. С. 12–19.

21. *Соколовская Т. А., Бахадова Е. В.* Тревожность и самоактуализация личности как эмоциональный когнитивный и поведенческий ответ на самоизоляцию в период COVID-19: новые вызовы для общественного здоровья // Научное обозрение. 2020. № 3. С. 64–70.

22. *К. Лоренц.* Агрессия, или так называемое зло. М.: Прогресс, 1994. 234 с.

23. *Холодова Ю. Б.* Особенности переживания тревоги в период пандемии COVID-19 представителями разных возрастных групп // Международный журнал медицины и психологии. 2020. Т. 3, № 2. С. 114–117.

24. *Чистякова Н. В., Качур Н. С.* Личностная тревожность как психологический феномен COVID-19 // Modern Science. 2020. № 5–3. С. 524–528.

25. *Шамшикова О. А., Белашина Т. В.* Адаптация фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF) // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6 (25). С. 212–217.

26. *Шамшикова О. А., Белашина Т. В.* Психометрический анализ опросника «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч. Д. Спилбергера // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 269–273.



Чернявская Валентина Станиславовна

ФАКТОРЫ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ: АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА

Аннотация. Одной из основных проблем подросткового и раннего юношеского возраста является решение о выборе профессии, своего профессионального пути, поиска себя в мире. В статье представлены данные исследования самораскрытия способностей подростка, которое представляет собой результат внутреннего диалога, в результате которого он включает в состав своей Я-концепции контекст собственных способностей. Предложены варианты диагностики самораскрытия способностей. Первый вариант – на основе известной методики Куна-Макпартленда с последующим анализом, второй – методика самооценочного типа в виде опросника факторов самораскрытия способностей, разработанный автором статьи. Выбор профессии в соответствии со своими способностями и склонностями может быть осуществлен посредством их самораскрытия в себе своих способностей, что создает ценностную основу профессиональной жизни личности, а может быть следствием влияния внешней среды: родителей, учителей, друзей и других факторов. Показана адаптация методики и связи с другими параметрами на выборке из 23 испытуемых. Самораскрытие способностей понимается как диалог с собой, процесс открытия «себя для себя». Рассматриваются два типа самораскрытия на этапе выбора профессии старшеклассника: внутренний фактор: «я раскрыл свои способности сам и выбрал профессию» и «в самораскрытии способностей я прислушался к родителям, учителям, друзьям или другим», что в конечном итоге оказалось результатом идентификации себя с профессией. Показано, что существует связь между фактором самостоятельности самораскрытия способностей и другими переменными.

Ключевые слова: подросток; самораскрытие способностей; факторы самораскрытия; опросник; взаимосвязи.

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna

FACTORS OF SELF-DISCLOSURE OF ADOLESCENTS ABILITIES: ADAPTATION OF THE QUESTIONNAIRE

Abstract. One of the main problems of adolescence and early adolescence is the decision to choose a profession, your professional path, and search for yourself in the world. The article presents data from the study of self-disclosure of a teenager's abilities, which is the result of an internal dialogue, as a result of which he includes the context of his own abilities in his Self-concept. Variants of diagnostics of self-disclosure of abilities are offered. The first option is based on the well - known Kuhn - Mcpartland method with subsequent analysis, the second is a self - assessment method-a questionnaire of self-disclosure factors developed by the author of the article. The choice of profession in accordance with their abilities and inclinations can be carried out through their self-disclosure of their abilities,

Чернявская Валентина Станиславовна – д-р пед. наук, проф. кафедры философии и юридической психологии, проф. психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, valstan13@mail.ru, Владивосток, Россия

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna – Professor of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Psychology, Vladivostok state University of Economics and service, valstan13@mail.ru, Vladivostok, Russia

which creates a value basis for the professional life of the individual, and can be a consequence of the influence of the external environment: parents, teachers, friends, and other factors. The adaptation of the method and its relation to other parameters in a sample of 23 subjects is shown. Self-disclosure of abilities is understood as a dialogue with oneself, the process of discovering "oneself for oneself". Two types of self-disclosure are considered at the stage of choosing a high school student's profession: an internal factor: "I revealed my abilities myself and, accordingly, chose a profession" and "in self-disclosure of abilities, I listened to my parents, teachers, friends, or others), which ultimately turned out to be the result of identifying myself with the profession. It is shown that there is a relationship between the factor of independence of self-disclosure of abilities and other variables.

Keywords: teenager; self-disclosure of abilities; self-disclosure factors; questionnaire; relationships.

Важнейшую роль в учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности человека играют его способности. Именно они определяют успешность любой деятельности, а также являются основой любого обучения, что определил Б. М. Теплов [5]. Профессиональное самоопределение выступает в качестве одной из основных проблем подросткового и раннего юношеского возраста, поскольку в 9 классе, в возрасте 16 лет человек впервые делает выбор экзаменов. Эта проблема может восприниматься человеком как ценностное переживание или мучительный поиск себя [2]. Частным случаем самоопределения является самораскрытие способностей. Самораскрытие способностей – это раскрытие «себя для себя» – в значительном числе случаев является результатом взаимодействия с другими (родителями, педагогами, друзьями и т. п.) [6].

Тема самораскрытия способностей в психологической науке пока остается малоизученной. В подростковом возрасте социальная рефлексия как узнавание себя через социальный опыт, через мнения других (сверстники, взрослые, медиаконтент) получает мощный импульс развития. Происходит «вызревание» опыта разнообразной деятельности, получение обратной связи о ее результатах, а также формулирование выводов и предположений о своем настоящем и возможном профессиональном будущем. При этом способности подростка, получившие интерпретацию в качестве таковых либо от него самого, либо от других людей осмысливаются подростком и интерпретируются как конкретные смысловые и вербальные категории, а значит именно они смогут иметь перспективы воплощения. Я-концепция подростка как «теория себя, сопряженная с самооценкой» (Р. Берн) в подростковом возрасте находится на этапе активного формирования и весьма чувствительна к результатам социальной рефлексии. Становится возрастной нормой включение в нее новых категорий и компонентов, связанных со способностями или с контекстом профессионального будущего. Самораскрытие способностей представляет собой внутренний диалог школьника с собой (Я-Я), в результате которого он делает вывод о наличии у себя способностей, что в итоге интериоризируется и делается инструментом в дальнейшем пути и возможном профессиональном выборе.

В соответствии с нашим определением самораскрытия способностей как результата внутреннего диалога, в результате которого состав Я-концепции включает контекст способностей, мы использовали известный тест Куна-Макпартленда с последующей интерпретацией (или методика «Кто Я?») – нестандартизированное самописание, имеющую несколько модификаций. С помощью методики Куна-Макпартленда испытуемый описывает себя (в соответствии с инструкцией), а в дальнейшем автор статьи предлагает анализ результатов с использованием критерия

включенности категории способностей в состав Я-концепции. Таким образом мы получаем возможность определить включенность способностей в Я-концепцию или отсутствие способностей, или их синонимов в структуре Я-концепции. Полученные результаты позволяют дифференцировать испытуемых в соответствии с этим подходом. Автор с коллегами рассматривала этот вариант на примере младших подростков [7].

Нам представляется, что существует несколько вариантов самораскрытия у себя способностей. Один из них состоит в следующем: деятельность, связанная с определенными способностями, в большей мере нравится ребенку – это проявляется в интересе к ней, удовлетворении от занятий такой деятельностью и полученных результатов. Второй вариант: ребенок испытывает трудности в выполнении определенной деятельности, ему приходится преодолевать их, возможно, преодолевать себя, в результате этого он не только учится выполнять определенные виды деятельности, но и получает новый сильный опыт.

Конечно, вариантов самораскрытия способностей может быть и больше, например, когда кто-то говорит подростку о том, что у него есть способности в определенной сфере и подросток принимает это и впоследствии руководствуется этим как фактом. Это может быть кто-то из родителей, экспертов, учителей или сверстников. Подросток может сделать вывод исходя из собственной рефлексии, состояния в определенной деятельности, из ее результатов, увлечения ею, в результате своих умозаключений, а может слушать других людей, которые на тот момент оказались более референтными. Соотнесение собственного мнения с чужим дает возможность еще более обоснованного вывода о своих возможностях. Это явление можно ассоциировать с опорой. Ответ на вопрос о том, на что опирается молодой человек: на себя или на других. Подросток обнаруживает у себя способности, в результате чего он обретает новообразование самораскрытия способностей. Далее это становится основой выбора направления профессиональной деятельности, профессионального образования. Самораскрытие, которое является раскрытием себя для себя, осуществляется человеком в разных возрастных периодах, но чаще всего в школьном возрасте, и предметом узнавания «себя о себе», в данном случае, являются специальные способности и соответствующее профессиональное образование, в случае, если его выбирает именно сам школьник, а не его родители. Фактически самораскрытие способностей является своего рода когнитивной идентичностью подростка. Самораскрытие способностей является результатом взаимодействия с «другим» – педагогом, друзьями, родителями, при помощи которых происходит раскрытие «себя для себя», или самораскрытие специальных способностей, необходимых для конкретной профессиональной деятельности. Для определения приоритета внутренних или внешних факторов самораскрытия способностей автором статьи был разработан опросник диагностики факторов самораскрытия способностей. Он адаптирован в ряде исследований, как на школьниках, так и на студентах [4, 6]. Опросник самораскрытия способностей, приведен в Приложении 1.

Условиями, которые способствуют самораскрытию, являются уважительность, справедливость и признание ценности. Подросток, актуализирующий новый возрастной ресурс – социальную рефлексивность, обретает диалог с собой через отношения с Другим. Самораскрытие способностей, как внутренний диалог (Я-другое Я), позволяет ему открыть для себя свои способности. «Ага-переживание», как мы полагаем, является особой разновидностью инсайта, который, в этом случае, связан не с обнаружением нового факта, связанного с внешней средой, а с самим собой.

Условия, которые способствуют самораскрытию способностей подростка, мы рассматриваем как экзистенции, фундаментальные экзистенциальные мотивации. По мнению А. Лэнгле, к ним относятся уважение, справедливость в отношении и признание ценности самого подростка [3]. Именно так, на наш взгляд, создается среда для самопринятия, «вслушивания» в себя, именно в этих условиях он понимает себя как носителя ресурсов – способностей.

Самораскрытие происходит через диалог с Другим в себе. Мнения родителей, педагогов, сверстников выступают в качестве внутренних «послов»: подросток представляет, как Другой воспринимает его.

Принятие и оптимизм относительно себя позволяют школьнику быть аутентичным, открытым, с уважением относиться к себе.

Экзистенциальный анализ А. Лэнгле раскрывает фундаментальные мотивации, которые являются базовыми для экзистенциальной исполненности и, как следствие, самораскрытия: бытия здесь; бытия ценностей; бытия самим собой; бытия ради чего-либо, кого-либо или обретение смысла [3].

Самораскрытие способностей человека может возникать в разных возрастах, однако по нашим данным в наиболее существенной мере самораскрытие актуализируется у младших подростков с 11–12 лет.

Профессиональное самоопределение, как правило, происходит после самораскрытия способностей, оно выделяется как отдельный и относительно самостоятельный этап социализации. Основным предназначением самоопределения является формирование осознания ценностей и смыслов жизни, готовность к самостоятельной жизнедеятельности путем соотнесения своих желаний и качеств с возможностями и требованиями, которые предъявляются со стороны общества [1].

Ответы на вопросы отражают то, кто больше повлиял на самораскрытие способностей – родители, друзья, учитель, или же самораскрытие способностей произошло самостоятельно. Одной из наиболее существенных проблем исследования феномена самораскрытия способностей является определение его особенностей во взаимосвязи с другими показателями. Представим результаты исследования внутренних и внешних факторов самораскрытия на группе из 30 испытуемых – старшеклассников. Результаты использования опросника исследования факторов самораскрытия способностей показали, что показатели семи испытуемых нельзя отнести к «внутренним» или «внешним» факторам, поскольку они не согласуются с моделью нашего исследования. Результаты этих испытуемых далее не учитывались.

Были сформированы две группы: первая – старшеклассники с преобладанием внутренних факторов самораскрытия способностей (А) (N=12), вторая – старшеклассники с преобладанием внешних факторов самораскрытия способностей (Б) (N=11).

Исследовались связи самораскрытия способностей (в баллах), профессиональной вовлеченности и академической успеваемости школьников.

Респондентам предлагалась методика окончания предложений М. М. Абдулаевой для определения профессиональной вовлеченности. Использовалась инструкция «Представь, что ты уже профессионал» [1]. Также исследовался уровень академической успеваемости – использовался средний балл за полугодие. Применялся критерий ранговой корреляции Спирмена. Оказалось, что в группе А уровень профессиональной вовлеченности (средний балл за полугодие) коррелирует с эмпирическими результатами опросника самораскрытия способностей ($r_s = 0.69$

при $p=0,01$), и академической успеваемости ($r_s = 0.51$ при $p=0,01$), взаимосвязей в группе Б не обнаружено.

Достоверность полученных связей говорит о том, что самораскрытие старшеклассником специальных способностей перспективно относительно определения будущей профессиональной самореализации.

На основании полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Самораскрытие способностей – результат внутреннего диалога человека с собой, который интериоризируется и включает способности в контекст Я-концепции, это позволяет в дальнейшем быть более уверенным в себе и своем профессиональном выборе. Условия, которые способствуют самораскрытию способностей, связаны с формированием фундаментальных экзистенциальных мотиваций, которые описаны в экзистенциальном анализе.

2. Самостоятельное самораскрытие способностей оказывает влияние на профессиональную вовлеченность старшеклассников. Опросник самораскрытия способностей, предназначенный дифференцировать факторы самораскрытия способностей, оказался прогностичным относительно перспектив профессионализации подростков. Была эмпирически подтверждена связь между самораскрытием способностей и профессиональной вовлеченностью.

3. Существует статистически значимая взаимосвязь в группе с самостоятельным самораскрытием способностей между данными по самораскрытию способностей и профессиональной вовлеченностью. Эти результаты могут быть свидетельством того, что самостоятельное самораскрытие способностей оказывает влияние на профессиональную вовлеченность, т. е. студенты, выбирая профессию самостоятельно, без влияния родителей, друзей и учителей более вовлечены в обучение этой профессии, в приобретение новых навыков, в усвоение профессионально важных знаний, так как это их осознанный выбор.

Приложение 1

1.1.1. Опросник самораскрытия способностей

Уважаемый школьник (студент), приглашаем Вас принять участие в исследовании, посвященном изучению Ваших способностей!

Укажите, пожалуйста, некоторые данные о себе:

ФИО:

Возраст:

Класс:

Прочтите, пожалуйста, каждое из представленных ниже утверждений и отметьте степень своего согласия/несогласия с ним по следующим правилам:

1 – нет, не согласен полностью; 2 – не согласен частично; 3 – скорее не согласен, чем согласен; 4 – скорее согласен, чем не согласен; 5 – согласен частично; 6 – да, согласен полностью. Там, где не указана шкала, дайте, пожалуйста, развернутые ответы на вопросы.

№	Утверждение	Варианты ответов представлены ниже: от 1 до 10, в соответствии со степенью согласия с утверждением: 1 – нет, 10 – совершенно верно; развернутый ответ; да/нет
1	Укажите, пожалуйста, какими способностями на Ваш взгляд Вы обладаете?	Развернутый ответ
2	Мои родители помогли раскрыть мои способности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Я сам(а) сумел(а) раскрыть свои способности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Мой учитель помог мне раскрыть мои способности (если «да», укажите фамилию, школу)	Да/Нет
5	Мои друзья, одноклассники помогли мне раскрыть мои способности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Я помню, как стал раскрывать у себя свои способности (если «да», укажите в каком возрасте и как)	Да/Нет
7	Я стал развивать у себя способности, поскольку обнаружил определенные проблемы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Укажи, какие предметы ЕГЭ (ГИА) ты сдавал(а) в школе	Развернутый ответ
9	Я выбрал предметы для сдачи ЕГЭ (ГИА) в школе под воздействием случая	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Я выбрал предметы для сдачи ЕГЭ (ГИА) в школе под влиянием учителя	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Я выбрал предметы для сдачи ЕГЭ (ГИА) в школе под влиянием друзей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Я выбрал предметы для сдачи ЕГЭ в школе под влиянием родителей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Я выбрал предметы для сдачи ЕГЭ (ГИА) в школе осознанно, эти предметы мне интересны	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Я выбрал предметы для сдачи ЕГЭ (ГИА) в школе осознанно, поскольку эти предметы мне казались более легкими	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Мои отношения с профессией будут развиваться...	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 6
16	Благодаря моей профессии я чувствую себя включенным во что-то важное	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Список литературы

1. *Абдуллаева М. М.* Семантические характеристики текста и особенности профессионального труда // Вестник Московского университета. Серия. 14. Психология. 2005. № 4. С. 25–36.

2. *Абульханова-Славская К. А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности: сборник статей. М.: Наука, 1981. С. 19–45.

3. *Лэнгле А.* Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // Экзистенциальный анализ. Бюллетень № 1. 2009. С. 9–29.

4. *Слабко Т. К., Чернявская В. С.* Психологические предпосылки самораскрытия способностей личности // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 339–341.

5. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий: сборник статей. М.: 1961. С. 9–20.

6. *Чернявская В. С.* Способности студентов ИТ-направления: самораскрытие и парадоксы // Вестник полоцкого государственного университета. Серия Е. 2019. С. 70–74.

7. *Чернявская В. С., Лобанов А. П., Черемискина И. И.* Самораскрытие способностей школьников: к вопросу о множественном интеллекте // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы: материалы международной научной конференции. СПб.: Астерион, 2019. С. 123–126.



УДК 159.9

Капустина Валерия Анатольевна

Браткова Валерия Алексеевна

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья включает в себя краткую социально-психологическую характеристику современной молодежи, описание существующих научных представлений о содержании понятий «конфликтная компетентность» и «сетевая практика в образовании», обзор современных исследований конфликтной компетентности молодежи. На основе теоретического анализа авторы определяют сетевые практики в образовании как равноправное взаимодействие двух и более участников в образовательных целях в общем информационном пространстве, отмечая при этом, что реализация сетевого образования должна быть адаптирована под разные группы молодежи с учетом их социально-психологической характеристики, а также указывая на трудности формирования конфликтной компетентности молодежи в связи с выраженностью у этой группы низкой коммуникативной компетентности в реальном общении, стремления к индивидуализму и позднему взрослению.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, конфликтная компетентность, молодежь, сетевые практики.

Kapustina Valeria Anatolyevna

Bratkova Valeria Alekseevna

CONFLICT COMPETENCE OF YOUTH IN A CONTEXT OF EDUCATIONAL NETWORKING

Abstract. This article includes the concepts of conflict competence and educational networking, the socio-psychological characteristics of modern youth and exploration of modern research on conflict competence of youth. The authors define educational networking practices as equal interaction of two or more participants for educational purposes in a common information space, noting that the implementation of network education should be adapted to different groups of young people, taking into account their socio-psycholog-

Капустина Валерия Анатольевна – канд. психол. наук, доц., доц. кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», pskabinet@gmail.com, Новосибирск, Россия

Браткова Валерия Алексеевна – педагог-психолог отдела психологической поддержки многонациональной молодежи «Единство», МКУ центра «Родник», lerabratkova@gmauk.ru, Новосибирск, Россия

Kapustina Valeria Anatolyevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, pskabinet@gmail.com, Novosibirsk, Russia

Bratkova Valeria Alekseevna – Educator-psychologist of the department of psychological support for multinational youth "Unity", center "Rodnik", lerabratkova@gmauk.ru, Novosibirsk, Russia

ical characteristics, as well as pointing out the difficulties of the formation of conflict competence of young people in connection with the severity of this group's low communicative competence in real communication, the desire for individualism and late growing up.

Keywords: networking, conflict competence, youth, educational networking.

Введение. В современном мире ускорение общественной жизни повлекло за собой повышение роли и значимости молодежи как общественно-политической и культурной составляющей. Высокий темп технико-экономического развития, провоцирующий регулярное обновление информации, существенное изменение условий быта и труда делает более очевидными различия между поколениями и требует внесения коррективов в образовательную сферу, как с целью улучшения адаптационных процессов, так и для обеспечения более эффективных механизмов обучения, в том числе с применением сетевых практик в образовании. Появление новых проблем и событий наталкивает на поиски абсолютно новых решений в различных ситуациях, но это не меняет сути процесса социализации: поиск нового опыта молодые люди осуществляют за счет уже имеющихся знаний и опыта, которые они получили от старшего поколения, что может приводить к возникновению конфликтов, а значит от молодежи будет требоваться не только запоминание информации, но и освоение навыков эффективного конфликтного поведения, т. е. развитая конфликтная компетентность. Помимо этого, социальная преемственность не заключается в передаче устаревших специальных знаний, а включает в себя непосредственное усвоение устойчивых и глубинных психологических структур, ценностей и традиций, которые существуют в истории человечества, что предполагает довольно тесный контакт представителей разных поколений. Проблема формирования конфликтной компетентности молодежи в условиях повсеместного перехода на сетевые формы образования становится особенно актуальной.

Методология исследования построена на теоретическом анализе научных источников. Теоретико-методологическую базу исследования составили культурно-исторической подход Л. С. Выготского и его последователей, теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса, концепции конфликтной компетентности С. М. Емельянова, М. М. Кашапова, И. А. Колесниковой, Л. А. Петровской и др.; модель конфликтной компетентности М. В. Башкина, подход к определению сетевого образования С. Асорин, Д. Мухиса.

Основная часть

Понятие сетевой практики в образовании. Несмотря на ярко выраженный интерес к сетевым практикам в образовании, мы можем констатировать, что единого понимания о содержании этого понятия ни в науке, ни в практике на нынешнем этапе нет. В основном, под сетевой формой в образовании подразумевается «возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости использования ресурсов иных организаций» [20].

М. В. Зайнетдинов к характеристикам сетевого взаимодействия в образовании относит использование в первую очередь инновационных и перспективных междисциплинарных образовательных программ, направленность на формирование фундаментальных профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС, применение потенциала (материально-технического, научного, кадрового и т. д.) нескольких учреждений [7].

В рамках этой статьи под сетевой практикой образования мы понимаем равноправное взаимодействие двух и более участников в образовательных целях в общем информационном пространстве.

Фактически можно говорить о двух направлениях сетевых образовательных практик:

1. Электронное обучение (E-learning) – обучение происходит с применением ИКТ, при этом характер возникновения сети скорее ситуативный, чем целенаправленный. Объединение в сеть происходит по принципу дистанционного обращения к определенному ресурсу с целью получения необходимых знаний или навыков, при этом коммуникация между участниками сети может иметь анонимный формат.

- открытые образовательные курсы (например, Open Course Ware Института технологий Массачусетса – MIT OCW);

- искусственный интеллект, в т. ч. самообучающиеся приложения (чат-боты, Siri, Яндекс.Алиса);

- дополненная и виртуальная реальность, включая видеоигры и другие варианты геймификации;

- массовые открытые онлайн-курсы (МООС), среди которых Coursera, Open education (opened.ru) и др.;

- вебинары.

2. Сетевое взаимодействие в рамках профессиональных сообществ или групп по интересам (профессиональные ассоциации, группы в социальных сетях, интернет-форумы, коллаборации образовательных организаций и т. д.), целью которых является обмен опытом. С. Асорин и Д. Мухис (С. М. Azorín, D. Mujis) описывают этот тип сетевой практики в образовании как «совместную работу как минимум двух организаций или специалистов с общей целью на протяжении некоторого времени в едином профессиональном пространстве» [21].

Социально-психологическая характеристика современной молодежи. С учетом происходящих социально-психологических изменений, по мнению авторов, важно рассмотреть теорию поколений Н. Хоува и В. Штрауса, во главе которой стоят такие понятия, как «поколения» и «конфликт поколений». Исследователи связали их с социально-психологическими особенностями каждого поколения без возрастных противоречий [22]. В дальнейшем эта теория была адаптирована и для нашей страны [9].

Н. Хоув и В. Штраус полагают, что на протяжении всей истории человечества были периоды, в которые большинство людей определенных эпох имели сходные ценности, обозначенные авторами подхода как социальное поколение, являющееся своеобразной общностью людей, рожденных в один и тот же двадцатилетний период и имеющие такие общие критерии, как возраст индивида, общепринятые верования и модели поведения, отождествление с существующим поколением [22].

В соответствии с концепцией Н. Хоува и В. Штрауса в возрастном периоде «молодости» сейчас находится поколение «миллениалов», поскольку оно родилось между 1983 и 2000 годами. По мнению М. С. Безбоговой, М. В. Ионцевой, для этой социальной группы характерны «чувство кратковременности, страх перед неизвестным, ощущение скоротечности происходящего», нежелание признавать идеалы и авторитеты, отсутствие уважения к власти, стремление к быстрому принятию решений, развитая устойчивость к изменениям, способность реагировать в неожиданных ситуациях, склонность к быстрому и постоянному потреблению и стремле-

ние к быстрому достижению высоких результатов, позднее взросление, отношение к образованию как к «отсрочке» от профессиональной деятельности» [3].

Некоторые положения теории поколений были подтверждены исследованиями современной молодежи, а именно вопросом о ее ценностных ориентациях и мировоззрении [3, 12, 14].

В. Н. Воронин предложил структуру личности, в которой выделил три группы основных черт, характерных для «миллениалов» в когнитивной, аффективной и ценностно-мотивационной сфере [5]:

- для когнитивной сферы свойственен достаточно высокий уровень развития коммуникативных навыков в виртуальной среде и социальных сетях в сочетании с дезадаптацией в реальном общении, т. е. миллениалы очень общительны и контактны, но общение осуществляется преимущественно через социальные сети и мобильные телефоны;

- для перцептивной сферы характерны трудности восприятия большого объема сложной неструктурированной информации и предпочтение информации в виде изображений, фильмов, аудиофайлов, а также трудности в цельном выражении своих мыслей, описании ситуации с помощью различных речевых оборотов и построения сложных предложений, боязнь выступать на публике;

- аффективная сфера характеризуется эмоциональной открытостью и готовностью к контактам, неуверенностью в себе и в своей жизни, подверженностью влиянию информационной среды, развитым чувством уникальности и неповторимости, предпочтением стратегии ухода в конфликтных ситуациях;

- в ценностно-мотивационной сфере молодежи наблюдается тенденция к совместному поиску чего-то нового, что в профессиональной сфере отражается в предпочтении гибкого графика и удаленной работы, стремлении к немедленному вознаграждению и одобрению за любые свои действия, мгновенной реакции со стороны других и результатах своей деятельности, требованию четкого руководства и контроля в реальной жизни.

Таким образом, молодежь – это социально-демографическая группа в возрасте от 16 до 30 лет, которая обусловлена особенностями социального положения, ее места и функций в социальной структуре общества, а также специфическими интересами и ценностями.

Она характеризуется достаточно высоким уровнем развития коммуникабельности в виртуальном пространстве в сочетании с проблемами в общении с реальным миром, склонностью к индивидуализму, отстаиванию своего мнения, быстрому принятию решения, сложностями в структурировании собственной речи и сложной информации, эмоциональной открытостью, стремлением к чему-то новому.

Для развития компетенций с применением сетевых образовательных практик описанные характеристики молодежи имеют как положительные, так и отрицательные стороны. К плюсам можно отнести высокую цифровую компетентность, т. к. это поколение с раннего возраста использует цифровые технологии и хорошо разбирается в них, соответственно, переход на обучающие мероприятия дистанционного типа таким студентам технически будет даваться легко. Стремление к удаленной форме работы также позволяет активно внедрять e-learning в этой социальной группе. Эмоциональная открытость и контактность позволяет предполагать готовность молодежи к сетевому взаимодействию в рамках совместных с другими образовательными организациями учебных курсов и мероприятий. С другой стороны, стремление к индивидуализму, выражению своей точки зрения, импульсив-

ность в принятии решения, неуверенность в себе и низкая коммуникативная компетентность могут стать причиной конфликтного поведения как во внутригрупповых отношениях, так и во взаимодействии с педагогами, что особенно важно при реализации сетевого взаимодействия образовательных организаций, предполагающего академическую мобильность. Соответственно, мы можем предполагать, что конфликтная компетентность является одним из условий эффективности внедрения сетевых практик в образовании, что делает актуальным исследование конфликтной компетентности молодежи в контексте возможности применения сетевых образовательных практик.

Теоретические представления о понятии «конфликтная компетентность». Понятие «конфликтная компетентность» является довольно распространенным и занимает одно из центральных мест в научном знании. Несмотря на то, что в психологии такие исследователи, как С. М. Емельянов, А. В. Карпов, Л. А. Петровская, Т. Н. Привалихина и др. рассматривали этот конструкт с различных сторон, в том числе как интегральную характеристику, конфликтная компетентность является не в полной мере изученным феноменом [16, 19].

При характеристике уровня профессионализма многие исследователи отмечают, что конфликтная компетентность является одной из важных характеристик, особенно когда профессионал работает в таких отраслях взаимодействия, как «человек – человек» и/или «человек – группа». К тому же, конфликтная компетентность является существенной составляющей зрелой личности, поскольку именно для зрелой личности характерны самостоятельность, ответственность за принимаемые решения (как самой личностью, так и группой), логичность суждений [2].

Термин «конфликтная компетентность» впервые начал свое существование в рамках школы культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и рассматривался как сопутствующий фактор образовательным целям, которые преследует преподаватель, показывая адекватность в выборе стратегии поведения, а также эффективность непосредственного образовательного процесса и личностного развития как педагога, так и студента [6, 17]. По результатам исследований, проведенных Б. И. Хасаном, был сделан важный вывод: учебная деятельность является своеобразной конфликтной ситуацией [17]. Поэтому внедрение новых педагогических практик в рамках компетентностного подхода невозможно без развития конфликтной компетентности всех участников образовательного процесса.

Большое количество подходов к понятиям «конфликт» и «компетентность» прослеживаются и во множественности подходов к определению понятия «конфликтная компетентность».

Б. И. Хасан характеризует конфликтную компетентность как «уровень развития осведомленности о диапазоне потенциальных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной обстановке, умение удерживать противоречие в конструктивном русле, способствуя тем самым его разрешению» [18]. Он считает, что конфликтной компетентностью может овладеть любой человек, поскольку уже в первые годы жизни у ребенка проявляются предпосылки и паттерны поведения, помогающие в решении трудных жизненных ситуациях. Таким образом, конфликтная компетентность обозначается как одно из основных свойств личности [17].

По мнению Б. И. Хасана, высокие уровни конфликтной компетентности предполагают возможность психологически-технологичного поведения в достаточно широком диапазоне, соразмерного изменениям условий и позиций действующих сторон конфликта. Б. И. Хасан утверждает, что необходимыми и достаточными

условиями приобретения конфликтной компетентности являются не только получение специальных теоретических знаний, но и проведение на специально организованных безопасных «экспериментальных площадках» тестирования учащимися различных стратегий навыков распознавания, анализа, провоцирования и конструирования конфликтов [18], что по мнению авторов статьи крайне затруднительно организовать в условиях дистанционного обучения (e-learning).

М. В. Башкин отмечает, что конфликтной компетентности как составной части коммуникативной компетентности присущи такие характеристики коммуникаций, как сложность структуры, тесная взаимосвязь со структурой процесса коммуникации и его эффективностью, динамика компонентов и потенциал совершенствования качества [2].

Интересной представляется теория И. А. Колесниковой, в которой конфликтная компетентность понимается через совокупность профессиональных и личностных характеристик педагога, которые сочетаются с выполнением профессионально-педагогических функций, норм, стандартов. Иными словами, эта компетентность является динамическим, и в тоже время структурно-уровневым конструктом, поскольку именно благодаря ей происходит осознание позиции партнера и выбор такой стратегии регуляции поведения, как сотрудничество [1].

Л. А. Петровская понимает конфликтную компетентность через компетентность человека в конфликтной ситуации и считает основными образующими конфликтной компетентности такие параметры, как компетентность участника в собственном Я (Я-компетентность), в потенциале другого участника (участников) и ситуационная компетентность [2].

По мнению Л. А. Петровской, конфликтная компетентность определяется как «одна из составляющих социально-психологической компетентности, сложное интегральное образование личности, которое характеризуется наличием знаний о конфликте, рефлексивной культуры, широкого спектра позиций, эмоциональной саморегуляции» [15].

С. М. Емельянова рассматривает конфликтную компетентность как совокупность знаний, навыков и умений специалиста в сфере управления персоналом в области конфликтологии. Причем эти компетенции являются неотъемлемой частью его профессиональной подготовки и проявляются в его способности управлять возникающими конфликтами конструктивно [8].

В своих исследованиях М. М. Кашапов понимает под конфликтной компетентностью «способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать» [10].

М. М. Кашапов говорит о том, что «конфликтная компетентность – способность личности наиболее оптимальным и наименее ресурсозатратным способом преодолевать возникающие противоречия, конфликтные ситуации, а также направлять деструктивное течение конфликтов в конструктивное, и, как следствие, разрешать их» [10, 11, 13].

По мнению М. М. Кашапова конфликтная компетентность выражается в умении личности разрешать конфликты оптимальным способом, находить конструктивные решения, которые не оказывают деструктивное влияние как на саму личность, так и на окружающих ее людей.

М. А. Бендюков и А. Д. Харчук в своей транзакционной модели конфликтной компетентности при описании этого феномена опирались на понятие конфликта как

психического феномена. В связи с этим конфликтная компетентность представляется как некоторая часть этого феномена, влияющая на динамику конфликта.

Эта концепция конфликта и конфликтной компетентности рассматривает конфликтную компетентность как некоторую «переменную модератора». Именно она показывает время, за которое осуществляется переход от оценки произошедшей ситуации до возникновения конфликтных действий как таковых, при этом либо замедляя время этого перехода, либо, наоборот, ускоряя. Эта переменная, по мнению М. А. Бендюкова и А. Д. Харчука, определяет динамику конфликта [4].

Таким образом, конфликтная компетентность направлена на эффективное разрешение конфликтной ситуации, а также на умение находить противоречие и на протяжении всего взаимодействия придерживаться продуктивной линии поведения в конфликте.

Специфика конфликтной компетентности молодежи. Поскольку мы выяснили, что в возрастную группу молодежи входят также старшеклассники и студенты, то рассмотрим подробнее исследования конфликтной компетентности студентов и старшеклассников.

М. В. Башкин в ходе исследования установил, что в структуре конфликтной компетентности учеников старших классов преобладает креативный элемент и ведущей характеристикой структуры этой компетентности является когнитивная характеристика [2], при этом именно волевые качества личности, а не мотивация старшеклассников влияют на подвижность структуры конфликтной компетентности.

Также было установлено, что существует зависимость между креативностью и саморегуляцией: чем выше уровень саморегуляции, тем ниже креативность старшеклассника. Из этого следует некоторое противоречие. Во-первых, для того, чтобы выбрать оптимальное решение и тип реагирования в конфликтной ситуации необходима креативность. Во-вторых, когда у старшеклассника слишком высокий уровень креативности, это может негативно повлиять на конструктивное решение конфликтной ситуации. Все это говорит о том, что между взаимодействием структуры и функций конфликтной компетентности существует несоответствие. Иными словами, успешная реализация прогностической функции конфликтной компетентности старшеклассников может сопровождаться ослаблением ее рефлексивной и коррекционной функций.

При попытке контролировать конфликт, старшеклассники часто теряют контроль над собой, и это приводит к проявлению агрессии в их поведении. Такие старшеклассники, которые склонны к агрессивному поведению в конфликте, часто ориентированы на успех и могут принимать ответственность за свое поведение, при этом они проявляют полярные чувства, такие как гнев и робость.

Когда молодой человек идет в высшее учебное заведение, его структура конфликтной компетентности видоизменяется под влиянием тех условий, с которыми ему приходится сталкиваться.

Было выявлено, что качества креативной личности, которые составляют когнитивный компонент конфликтной компетентности, выражены сильнее у студентов, чем у старшеклассников. Также у студентов была отмечена тенденция к проявлению робости [2].

М. В. Башкин и М. М. Кашапов выявили, что при принятии конструктивного решения в конфликте студенты проявляют гибкость мышления, чему способствует творческое восприятие. Таким образом, креативность студентов помогает в выборе стратегий эффективного решения возникшей конфликтной ситуации [2, 11].

При переходе в студенческий возраст, при качественном изменении структурных компонентов конфликтной компетентности личности, происходит увеличение функциональных возможностей – иначе говоря, студент в конфликте реализует все функции этой компетентности. Это объясняется тем, что структура и функции связаны друг с другом. В итоге студенты применяют гибкость в ситуациях конфликта, что расширяет возможности студентов по сравнению со старшеклассниками.

В результате исследования было выявлено, что студенты ориентированы на оптимальную стратегию поведения в конфликтах [2]. Эта стратегия взаимосвязана с мотивационным и когнитивным компонентами конфликтной компетентности у студентов [2, 11].

В исследовании конфликтной компетентности студентов Е. В. Ковалевской были выделены социально-психологические факторы, способствующие формированию этой компетентности.

Факторы подразделяются на четыре группы [14]:

1) поведенческие факторы показывают то, как человек ведет себя в конфликтных ситуациях. В студенческом возрасте важным является тот фактор, который отвечает за усвоение моделей поведения;

2) операционально-личностные факторы показывают то, как человек проявляет себя в конфликте, а именно его личностные особенности и умения. В студенческом возрасте важными являются восприятие и личностная зрелость;

3) социально-коммуникативные факторы отражают социально-психологические процессы, которые происходят во время конфликта. Значимыми в этой возрастной группе являются ожидания со стороны других и коммуникативные способности;

4) когнитивные факторы проявляются в попытках личности разобраться в конфликте, его причинах, а также в интерпретации поведения других участников.

Также было выявлено, что формированию у студентов конфликтной компетентности способствуют личностная зрелость, рефлексия и эмпатия [14].

М. М. Кашапов и Е. В. Билык в ходе факторного анализа определили элементы структуры конфликтной компетентности личности. В нее входят такие аспекты, как личностно-ценностный, операциональный, когнитивный, при этом факторами, оказывающими влияние на структуру компетентности молодежи, оказались целеустремленность к Акме, регуляция конструктивного поведения и мета-мышление [12].

Таким образом, анализ эмпирических исследований позволяет сделать вывод о структурных различиях конфликтной компетентности студентов и старшеклассников: качества креативной личности, которые составляют когнитивный компонент конфликтной компетентности, выражены сильнее у студентов, чем у старшеклассников. Ведущей характеристикой структуры конфликтной компетентности у старшеклассников является когнитивная характеристика, в то время как у студентов преобладает регулятивная характеристика. На выбор оптимальных стратегий поведения в конфликте у студентов влияет креативность, в то время как у старшеклассников влияние оказывают волевые качества личности. Также было определено, что к факторам конфликтной компетентности студентов относятся поведенческий, операционально-личностный, социально-коммуникативный и когнитивный, что выражается в усвоении конструктивных моделей поведения в конфликтных ситуациях, умении адекватно воспринимать происходящую ситуацию и ожидания со стороны других, развитых коммуникативных способностях, личностной зрелости, рефлексии и эмпатии.

Заключение

В результате теоретического анализа выявлено, что в отечественной психологии существует несколько подходов к определению структуры конфликтной компетентности, при этом, по мнению авторов статьи, наиболее обоснованным и аргументированным является подход М. В. Башкина, который предложил структуру, содержащую три компонента: мотивационный, когнитивный и регулятивный.

При рассмотрении понятия «молодежь» было определено, что она характеризуется достаточно высоким уровнем развития коммуникабельности в виртуальном пространстве в сочетании с проблемами в общении в реальном мире, склонностью к индивидуализму, к быстрому принятию решения, отстаиванию своего мнения, неумению четко и цельно выражать свои мысли, структурировать и воспринимать сложную информацию, эмоциональной открытостью, развитым чувством уникальности.

Существуют отличия в структуре конфликтной компетентности у старшеклассников и студентов: ведущей характеристикой структуры конфликтной компетентности у старшеклассников является когнитивная характеристика, у студентов – регулятивная характеристика; качества креативной личности, которые составляют когнитивный компонент конфликтной компетентности, выражены сильнее у студентов, чем у старшеклассников; на выбор оптимальных стратегий поведения в конфликте у студентов влияет креативность, у старшеклассников – волевые качества личности.

В контексте внедрения сетевых практик в образовании полученные данные показывают, что:

1. Реализация сетевого образования должна быть адаптирована под разные группы молодежи с учетом их социально-психологических характеристик. Например, для школьников, в связи с выраженной значимостью когнитивного компонента в структуре конфликтной компетентности, сетевые практики должны быть больше ориентированы на индивидуальную составляющую и выполнение необычных заданий, для чего подходят некоторые инструменты e-learning (например, дополненная и виртуальная реальность) и профильные группы (группы по интересам) из разных образовательных организаций в рамках сетевого взаимодействия. Выраженность регулятивного компонента конфликтной компетентности студентов с учетом выраженного стремления к индивидуализму позволяет предположить большую востребованность у этой группы молодежи МООС и вебинаров для формирования собственного набора компетенций.

2. Формирование конфликтной компетентности молодежи при помощи только дистанционных обучающих средств является затруднительным в силу характерности для этой социальной группы низкой коммуникативной компетентности в реальном, а не виртуальном пространстве общения, и более поздней личностной зрелости.

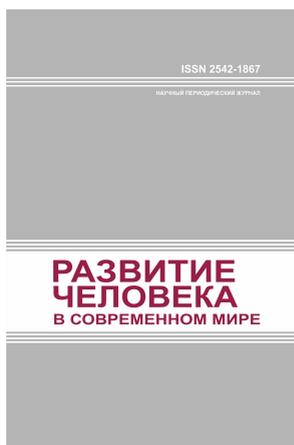
Таким образом, рассмотрение и формирование конфликтной компетентности молодежи является одним из важнейших факторов в развитии личности. В связи с тенденцией позднего взросления, страхом перед реальным общением и склонностью к индивидуализму, свойственным молодежи, развитие конфликтной компетентности будет способствовать адаптации молодого поколения в современном обществе.

Исследование проведено при поддержке РФФИ (проект 19-013-00208).

Список литературы

1. *Анциупов А. Я.* Конфликтология: междисциплинарный подход. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 65 с.
2. *Башкин М. В.* Конфликтная компетентность личности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 242 с.
3. *Безбогова М. С.* Социально-психологический портрет современной молодежи // Мир науки. 2016. № 6. С. 1–10.
4. *Бендюков М. А.* Транзакционная концепция конфликта и конфликтной компетентности в профессиональной сфере // Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 3. С. 39–59.
5. *Воронин В. Н.* Социально-психологические механизмы формирования организационной культуры: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 328 с.
6. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 2012. Т. 4. 227 с.
7. *Зайнетдинов М. В.* Различные подходы к определению понятия «Сетевое взаимодействие образовательных учреждений в теории и практике» // Перспективы науки. 2016. № 3 (78). С. 103–105.
8. *Емельянов С. М.* Управление конфликтами в организации. СПб.: Азбука-классика, 2006. 256 с.
9. *Исаева М. А.* Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 290–295.
10. *Кашапов М. М.* Основы конфликтологии. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2006. 116 с.
11. *Кашапов М. М., Башкин М. В.* Психология конфликтной компетентности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. 128 с.
12. *Кашапов М. М.* Структурные компоненты конфликтной компетентности студентов // Вестник ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 1. С. 71–75.
13. *Кашапов М. М.* Теория и практика решения конфликтных ситуаций / под науч. ред. проф. А. В. Карпова. М.; Ярославль: Ремдер, 2003. 183 с.
14. *Ковалевская Е. В.* Социально-психологические факторы конфликтологической компетентности студентов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. Вып. 2. С. 375–383.
15. *Петровская Л. А.* К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник московского университета. 1997. № 4. С. 41–45.
16. *Хасан Б. И.* Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 90 с.
17. *Хасан Б. И.* Психология конфликта и переговоры. М.: Академия, 2006. 192 с.
18. *Хасан Б. И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: РИЦ Красноярского ун-та, 1996. 157 с.
19. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Вестник высшего образования сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.
20. *Шестак В. П., Весна Е. Б., Платонов В. Н.* Сетевое образование: лучшие отечественные и зарубежные практики // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 267–285.
21. *Azorin C. M., Muijs D.* Networks and Collaboration in Spanish Education Policy // Educational Research. 2017. Vol. 59, № 3. P. 273–296.
22. *Howe N.* Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1992. 538 p.





Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публи-

кующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакцион-

ной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Подписной индекс журнала № 80887 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России»).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru