



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 2021

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире / Human development in the modern world»
зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных
«Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

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. Ильюк
Редактор И. Ю. Баранов
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
тел. 8 (383) 244-00-95

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2021
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,5. Уч.-изд. л. 7,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 99.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 29.10.2021
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 3 2021

Novosibirsk

The founders of the journal:

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

The Journal of "Human development in the modern world" by Federal service on supervision
in sphere of communication, information technologies and mass communications
PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

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

Editors address, publisher and printing house:

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,

tel. 8 (383) 244-00-95

Printing digital. Offset paper

Printer's sheets: 9,5. Publisher's sheets: 7,5.

Circulation 1000 issues. Order № 99.

Format 70×108/16

Signed for printing 29.10.2021

Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Большунова Н. Я.</i> (Новосибирск) Системная цифровизация образования в современном мире: риски и перспективы развития человека	7
<i>Филатова А. Ф.</i> (Омск) К вопросу о позитивном развитии личности, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции: основные проблемы и пути их преодоления	17

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Шамшикова О. А., Пенкина Е. Н.</i> (Новосибирск) Аналитический обзор зарубежных публикаций по проблеме эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте	32
<i>Ермолова Е. О., Меер А. И.</i> (Новосибирск) Теоретические представления об образе физического Я в структуре «Я-концепции» у подростков и взрослых	50
<i>Соловьева И. Г., Патрикеева О. Н., Рецер Р. А., Ларин А. В.</i> (Новосибирск) Личностные и психоэмоциональные особенности лиц юношеского возраста, употребляющих синтетические наркотики	58

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Парфенова Г. Л.</i> (Барнаул) Готовность к саморазвитию одаренных старших подростков в условиях сельской школы	66
<i>Тишкова А. С.</i> (Новосибирск) Взаимосвязь объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности и ролевой структуры подростков (на материале выборки учащихся кадетских образовательных организаций)	84

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Раскумандрина М. Е.</i> (Иваново) К вопросу о психологических качествах человека, склонного проявлять доверие в межличностных отношениях	95
---	----

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

- Bolshunova N. Ya.* (Novosibirsk) Systemic digitalization of education in the modern world: risks and prospects for human development..... 7
- Filatova A. F.* (Omsk) To the question of positive development of a personality in the conditions of voluntary social isolation: main problems and ways to solve them..... 17

PROBLEMS AND ISSUES OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- Shamshikova O. A., Penkina E. N.* (Novosibirsk) Analytical review of foreign publications on the problem of studying emotional intelligence in adolescence 32
- Ermolova E. O., Meer A. I.* (Novosibirsk) Theoretical concepts of the body image in the structure of "self-concept" of adolescents and adults 50
- Solovieva I. G., Patrikeyeva O. N., Retser R. A., Larin A. V.* (Novosibirsk) Personal and psychoemotional features of adolescents using synthetic drugs..... 58

APPLIED PSYCHOLOGY RESEARCHES

- Parfenova G. L.* (Barnaul) Readiness for self-development of gifted elderly adolescents in the conditions of a rural school..... 66
- Tishkova A. S.* (Novosibirsk) Relationship of objective and subjective factors of social and psychological adaptation and role structure of adolescents (on the material of a sample of students of cadet educational organizations) 84

FROM THE EDITORIAL PORTFOLIO

- Raskumandrina M. E.* (Ivanovo) To the question of the psychological qualities of a person like to explore confidence in interpersonal relations 95

УДК 159.92

Большунова Наталья Яковлевна

СИСТЕМНАЯ ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА¹

Аннотация. В статье формулируется проблема психологических и социальных последствий цифровизации образования. Обозначены возможные позитивные и негативные его результаты в отношении развития личности, интеллекта, саморегуляции, коммуникативных отношений и пр. Представлен обзор исследований влияния использования детьми цифровых устройств на интеллектуальную и эмоциональную сферу, описаны результаты ряда наших исследований: особенностей личности активных и неактивных пользователей сети «ВКонтакте» (обнаружены различия в эмоциональной, ценностной и других сферах); выявлено на основе бесед неадекватное отношение многих родителей детей раннего и дошкольного возраста к их увлечению цифровыми устройствами (либо полный запрет, либо бесконтрольное их использование). Сформулировано представление о появлении новой – цифровой – среды существования человека наряду с предметной, социальной и социокультурной, показывается необходимость выявления закономерностей развития детей в условиях цифровой среды, разработки развивающих и безопасных способов и методов помощи детям в освоении цифрового мира. Показано, что развивающий потенциал цифровой среды связан со становлением субъектности ребенка в отношении виртуального мира, при условии посредничества взрослых. Описаны некоторые возможные методы, направленные на развитие детей в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: образование; цифровизация; цифровая среда; виртуальная реальность; дети; личность; цифровые коммуникации; цифровые технологии; последствия; риски; возможности.

Bolshunova Natalia Yakovlevna

SYSTEMIC DIGITALIZATION OF EDUCATION IN THE MODERN WORLD: RISKS AND PROSPECTS FOR HUMAN DEVELOPMENT

Abstract. The article formulates the problem of psychological and social consequences of digitalization of education. The possible positive and negative results are indicated in relation to the development of personality, intelligence, self-regulation, communicative relations, etc. The review of studies of the influence of the use of digital devices by children on the intellectual and emotional sphere is presented, the results of a number of our studies

Большунова Наталья Яковлевна – д-р психол. наук, проф., проф. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat_bolshunova@mail.ru, Новосибирск, Россия.

Bolshunova Natalia Yakovlevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, Novosibirsk, Russia

¹ Исследование выполнено при поддержке проекта РФФИ No19-29-14177 Динамика нейро-когнитивного, эмоционального и личностного развития подростков в условиях системной цифровизации школьного образования.

are described: personality characteristics of active and inactive users of the «Vkontakte» network (differences in emotional, value, etc. spheres are found); the inadequate attitude of many parents of early and preschool children to their fascination with digital devices (either a complete ban, or on the contrary, uncontrolled use of them) is revealed on the basis of conversations. The idea of the emergence of a new – digital - environment of human existence, along with the subject, social and socio-cultural, is formulated, the need to identify patterns of children's development in a digital environment is shown.

Keywords: education; digitalization; digital environment; virtual reality; children; personality; digital communications; digital technologies; consequences; risks; opportunities.

Введение в проблему

Необходимость включения образования в общую концепцию цифровизации несомненна. Происходит смена технологической парадигмы в промышленности, в экономике, в быту и даже в сфере искусства. В настоящее время цифровая среда стала реальностью нашей жизни, и образование должно отвечать на эти вызовы. В условиях пандемии определенный уровень готовности общества и технологического обеспечения, с одной стороны, предоставили возможность не прерывать обучение школьников и студентов в это сложное время, с другой – вынужденное введение дистанционного образования актуализировало проблемы его цифровизации и обострило в философской, психологической, этической и других сферах полемику относительно влияния последствий с появлением цифровой среды на жизнь человека, его личность, социальные отношения, и характера этих последствий.

Вызывает тревогу, что обсуждение проблемы цифровизации образования зачастую сводится к вопросам цифровой компетентности педагогов и учащихся. Это, несомненно, важный аспект. Однако цифровизация всей жизни человека и особенно ребенка, начиная с младенчества, может иметь серьезные неблагоприятные последствия для личности и социума в целом, если будет внедряться поспешно и неумело.

Противников цифровизации нередко пытаются отождествлять с луддитами, однако осторожное отношение к цифровым технологиям психологов, педагогов, философов, социологов в наше время обусловлено вовсе не страхом перед «технологической безработицей». Цифровизация реализуется в создании новой *среды* обитания человека: появляется виртуальное пространство жизни, сетевая личность и психика, интернет-мышление и т. д. Социологи, психологи, культурологи свидетельствуют о появлении «нового измерения существования социальной коммуникации» [16; 17], новой цифровой реальности [1], новой среды обитания человека [26]. Оценка влияния этой новой реальности, в которой внезапно оказался человек [11; 29], на личность, психику, систему отношений между людьми имеет весьма противоречивый характер: от скорее негативного [26; 27] до в большей мере позитивного [3; 35].

С точки зрения критиков, цифровизация может привести к катастрофическим изменениям всего образа жизни людей и психики человека. Одним из наиболее существенных последствий является деонтологизация всего пространства человеческой жизни на субъективном, социальном, образовательном, профессиональном, культурном уровнях [23; 28], поскольку «присутствие в мире» представлено не личностным живым переживанием его событий и их осмыслением в личном опыте, но опосредовано и формализовано теми образами, схемами, которые представлены в виртуальной реальности, «схеме, извне полученной человеком» [27, с. 242]. Иначе говоря, реальность становится ускользающей для человека (особенно ребенка), виртуальный мир субъективно кажется сверхактивному пользователю более суб-

станциональным, чем предметный. Это может привести к гносеологическим искажениям, к утрате объективности в познании мира, а также к непредсказуемым изменениям собственно субъективной реальности человека-пользователя. Такая возможность колоритно обозначена в трилогии Вачовски «Матрица».

Следующая опасность – нарушение суверенитета личности, утрата личной свободы и эрозия границ «Я». Такого рода угрозы были описаны еще в антиутопиях двадцатого века Дж. Оруэллом, О. Хаксли, Р. Брэдбери и др. гениальными писателями: люди с «промытыми новоязом» мозгами, не знающие своих родителей, обезчеловеченные отношения близости. Например, в романе антиутопии Е. Замятина «Мы», написанном еще в 1924 г., «Благодетель» («смотритель» оцифрованного «умного» мира) говорит «колеблющемуся» человеку под номером Д-503: «Я спрашиваю: о чем люди – с самых пеленок – молились, мечтали, мучились? О том, чтобы кто-нибудь раз и навсегда сказал им, что такое счастье – и потом приковал их к этому счастью на цепь. Что же другое мы теперь делаем, как не это? В этом раю уже не знают желаний, не знают жалости, не знают любви, там – блаженные с оперированной фантазией...» [10, с. 170].

Третья угроза – подмена культуры мышления, понимания, переживания технологической памятью, ориентированной на оперирование информацией. Фактически это означает, с одной стороны, возможно необратимые изменения в мышлении, с другой – исчезновение исторической основы личной и социальной памяти и, следовательно, культуры. Именно Мнемозина, как известно, приходится матерью всех муз. Г. Лосик [19], например, показывает, что отрыв оцифровизированного субъекта-пользователя от реальности обуславливает потерю представлений, связанных с вариативностью объекта, и утрату аналогового мышления, свойственного именно человеку. Г. Лосик также полагает, что существует «принципиальная невозможность передачи через Сеть пользователю в формируемый им образ информации об антропологическом смысле изменения объекта» [19, с. 67]. Поскольку в реальном мире «ребенок использует специальный алгоритм декодирования данных, восстановления их смысла, недоступный Интернету» [19, с. 67].

Еще один тревожащий аспект – это облегченное *потребление* информации, привычка не думать, не размышлять, в то время, как развитие связано с преодолением трудностей, с усилиями, направленными на понимание, открытие, запоминание (зона ближайшего развития Л. С. Выготский [9], идеи С. Л. Рубинштейна о развитии способностей [24] и др.). «В деятельности человека, в его делах – практических и теоретических – психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается», – пишет С. Л. Рубинштейн [24, с. 683].

Следующая опасность – возрастание возможности манипуляции личностью, сознанием человека, что уже сейчас почти незаметно, но активно внедряется в нашу жизнь, в социальные отношения. Например, такой искусной манипуляцией является известная технология «Умное голосование», где под видом солидарности людей в борьбе с негативными явлениями социума свобода выбора подменяется управлением его свободой.

Представляют опасность с точки зрения психологического самочувствия человека навязанные цифровые услуги, в том числе в обучении, в общении, особенно в случаях недостаточных в этом отношении компетенций респондента или отсутствия у него соответствующих технических возможностей. В таких ситуациях они могут восприниматься как психологическое давление и способ уничтожения партнера.

Настораживает, что возможностями интернета уже сейчас весьма эффективно пользуются подростки для кибербуллинга, кибертrollingа и других форм травли в информационном пространстве.

В то же время сторонники цифровизации полагают, что как раз развитые сетевые взаимодействия открывают возможность преодоления дисгармоний современного общества. Освоение виртуального пространства позволит человеку легче и быстрее ориентироваться в нарастающем объеме информации, «приспосабливаться» к стремительным трансформациям социальных, пространственно-временных отношений, справляться с неопределенностью настоящего и будущего за счет алгоритмов, представленных в сети, наилучшим образом наладить обыденную жизнь («умный дом», «умный город»), разработать образовательные технологии, отвечающие современному стилю жизни, способу мышления и общения [3; 17; 22].

Заявленные достоинства цифровизации, безусловно, облегчают обыденную жизнь человека, однако они в силу видимых «удобств» еще более содействуют транспозиции особых отношений, формирующихся в виртуальной среде, в мир живых человеческих отношений. Именно в силу «удобства» (вспомним «Мы» Замятина) человек, и тем более ребенок, перестает замечать, что он утрачивает независимость, суверенитет, имя, становится «Д-503» [10].

Обзор и анализ исследований по проблеме

Психологический анализ поведения молодых людей (в особенности блогеров) в сети позволяет все чаще констатировать случаи созависимости подростков, юношей и событий, происходящих в виртуальном мире: так, количество «кликов», сделанных посторонними людьми, определяют самооценку и самоотношение, а нормой оценки человека в обществе становится рейтинг, который активно использует интернет-пространство. В эту созависимость детей и интернета оказываются вовлеченными и взрослые: мамы, бабушки просят своих знакомых поставить «клик» ребенку, поскольку он будет переживать, если их будет мало. Все чаще наблюдается дефицит эмоционального отношения к чувствам другого, неспособность к сопереживанию, неумение уважать другого, отсутствие интереса к его индивидуальности, что обусловлено анонимностью коммуникаторов. Эмоциональная бедность становится одной из причин буллинга, троллинга и т. п., как в киберпространстве, так и в реальной жизни. Мотивация самопрезентации и потребность отвечать ожиданиям интернет-партнеров становятся доминирующими; притупляется чувство *личной* ответственности за вмешательство в мир смыслов Другого. Обеднение внутреннего мира проецируется в беспомощность реальных коммуникаций, актуализирует предубеждения и подозрительность в отношении подлинных проявлений реально существующего Другого [16; 20; 27]. «Каким образом наше неумолимое вмешательство в жизнь других людей (и их вмешательство в нашу жизнь) влияет на нас? Парадоксальным образом одним из трудноуловимых влияний является нарастающее ощущение одиночества», – пишет известный американский специалист в области компьютерного общения и языка Н. С. Барон [2].

Таким образом, цифровизация образования, вместе с определенными и очевидными достоинствами, содержит в себе многочисленные риски. Опасения в отношении неосторожной и недальновидной цифровизации образования, а также в целом городской среды высказывают многие зарубежные ученые. Например, Шэннон Маттерн, профессор антропологии в Новой школе в Нью-Йорке, полагает, что концепции умных цифровизированных городов отражают не столько реальные потребности человека, сколько интересы соответствующих компаний, и нужно, несмотря на все достоинства цифровизации, очень внимательно выбирать, какие именно тех-

нологии имеют смысл и могут принести пользу, или, напротив, привести к различным техническим и социальным проблемам. То же касается дистанционного обучения и в целом цифровизации образования [33].

Наши исследования (юношеский возраст) личностных особенностей активных (33) и неактивных (37) пользователей социальной сети «ВКонтакте» (группы выделены на основе кластерного анализа по ряду показателей активности респондентов в сети «ВКонтакте»), применялись тест СЖО Д. А. Леонтьева, методика Ш. Шварца, тест «Большая пятерка» 5PFQ в русскоязычной адаптации А. Б. Хромова) в целом показали, с учетом неоднозначности некоторых данных, что *активных* пользователей отличает импульсивность, капризность, эгоистичность, когда речь идет о собственных потребностях и интересах, более выраженная склонность к обособленности, уходу от реальности, неудовлетворенность прожитой частью жизни, для них характерны относительно меньшее уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и традиции; в то же время *неактивные* пользователи показывают большую эмоциональную устойчивость, отзывчивость, способность к сопереживанию и сотрудничеству, ответственность в отношении обязательств, они также менее эгоистичны [21]. В то же время активные пользователи в большей мере дорожат благополучием в отношениях с близкими людьми, склонны стремиться к новизне и глубоким переживаниям в жизни, поиску ее смысла, впрочем, при этом они не удовлетворены настоящим [21].

Различными исследователями показано, что никто из детей дошкольников не проводит за компьютером рекомендуемые санитарными нормами 7–10 мин., это время значительно больше [12]. Установлена также обратная взаимосвязь между частотой использования электронных гаджетов и уровнем включенности в игровое взаимодействие у дошкольников [14]. Несоответствующий возрасту контент, в частности содержащий сцены насилия, может способствовать развитию у детей агрессивного поведения, проблем со сверстниками, тревожности, страха, замкнутости [8, с. 35]. Длительное время использования цифровых устройств может увеличить уровень агрессивного поведения и понизить уровень просоциального поведения и социальных навыков, а также уровень развития понимания эмоций, эмоциональной саморегуляции, психологического благополучия, любознательности и других познавательных аспектов эмоционально-личностного развития [8, с. 35]. Обобщение исследований связи развития когнитивной сферы детей дошкольного возраста и использования ими цифровых устройств [7] позволило авторам сделать вывод, что «длительное экранное время негативно сказывается на развитии речевых и математических навыков и произвольности у дошкольников, в то время как влияние потребляемого при помощи цифровых устройств контента на когнитивное развитие зависит от особенностей этого контента» [7, с. 16], причем, негативное влияние может иметь отсроченный характер и проявиться через несколько лет.

В то же время выявлено, с одной стороны, что уровень познавательного развития детей, умеренно играющих в развивающие компьютерные игры, практически по всем познавательным процессам превосходит уровень неиграющих и много играющих детей [13, с. 37]. Исключение составили только показатели развития воображения. По этому параметру наиболее высокие результаты продемонстрировали дети, не играющие в компьютер. В то же время игры аркадного жанра негативно влияют на формирование всех исследуемых в статье познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте [13, с. 37].

Таким образом, имеется некоторая неоднозначность ряда эмпирических данных, полученных как нами, так и другими исследователями. Наличие у педагогов, школь-

ников, студентов и других людей цифровой компетентности, несомненно, создает определенные преимущества при устройстве на работу, в материальном положении, в отношении престижа, в работе с информацией, в развитии некоторых когнитивных функций и пр., однако «за деревьями мы порой не видим леса», не замечаем угроз и опасностей, поскольку, если «социальность начинает трансформироваться в социальную технологичность: слово подменяется схемой и визуальной иллюстрацией, мысль – алгоритмами поведения, чувство – интеракциями в сетевом информационном взаимодействии» [27, с. 244], истончается и исчезает такая необходимая для человека система отношений с миром и другими людьми как интимность [5; 25]. Пробуждение человеческой интимности, происходящее через обнаружение внутреннего мира своего и Другого, границ: Я и не-Я, Ты, Мы, Другой случается в Диалоге с Другим и внутреннем диалоге [5], в том числе через переживание своей телесности в диалоге и взаимодействии с предметным миром (в частности через посредство эмоционального тона ощущений: приятно, неприятно и пр.). Подмена диалога полилогом с призрачными собеседниками, не имеющими лица, или с глобальными имперсональными системами уничтожает интимность. Вспомним исследования отечественных и зарубежных психологов в отношении роли близости, участности, интимности в развитии детей любого возраста. Появляется для субъекта риск расчеловечивания социального и предметного пространства его жизни, и, возможно, себя самого. В сети остается обезличенное, анонимное сетевое Я. Отношения с миром утрачивают самоценность, используются лишь как материал для конструирования трансформаций, обеспечивающих пребывание в глобальной сети [28; 31].

Футурологические прогнозы, описанные в антиутопиях Е. Замятина, О. Хаксли, Дж. Оруэлла, Р. Брэдбери и др. незаметно превращаются в действительность. Наши исследования (анкетирование 60 студентов-психологов из Новосибирска и Новокузнецка, проведенное летом и осенью 2020 г., т. е. после первого периода дистанционного обучения) выявили, что половина респондентов «постоянно находятся в сети», все прочие заходят в интернет пять и более раз в день. Правда, большинство респондентов все же пока предпочитает реальную встречу с друзьями виртуальной, а офлайн-обучение дистанционному. Появляются также студенты, которые наибольшее предпочтение отдают смешанному обучению.

Как показывает исследование, проведенное с родителями дошкольников и детей раннего возраста (с использованием беседы и интервью), погружение многих современных детей в цифровую среду происходит уже в раннем детстве. Причем это нередко происходит при активном участии родителей, поскольку взрослым удобно, когда ребенок их не беспокоит, и более того, высокая цифровая компетентность маленьких детей часто служит предметом гордости родителей. В то же времени у многих родителей встречается противоположная установка на запрет пользования какими-либо цифровыми технологиями. Обе установки неконструктивны. Низкая цифровая компетентность и отсутствие опыта взаимодействия с цифровой средой может сделать ребенка беззащитным перед ней.

Обсуждение результатов

Таким образом, можно предположить, что цифровизация быта, развлечений, услуг, экономики, образования, социальной жизни уже сформировала новый тип среды – цифровую среду, которая становится фактором развития человека, наряду с предметной, социальной, культурной.

Появление новой среды существования человека предполагает поиск решения ряда проблем: исследование развивающих возможностей цифровой среды, спосо-

бов управления ею, выявление психологических, социокультурных, педагогических последствий погруженности человека в виртуальное пространство, специфики отношений человека с ним, исследование психологического, социального и физиологического самочувствия человека в цифровой среде [4; 15].

Например, известно, что овладение в раннем детстве предметной средой определяет успешность ориентировки человека в предметном мире, владение им, т. е. актуализирует субъектную позицию ребенка к предметному миру. Успешное овладение социальной средой обеспечивает социальную адаптацию, освоение норм и правил, существующих в обществе, и, что особенно важно, формирование субъектной позиции в отношении к социуму. Особенно активно процесс социализации, как отмечают отечественные и зарубежные исследователи, происходит в подростковом возрасте. Так, еще Р. Хевигхерст отмечал, что в подростковом возрасте формируется новый телесный образ «Я», складывается полоролевая идентичность, навыки межличностного общения со сверстниками, начинают складываться новые отношения со взрослыми, в семье, основанные на эмоциональной независимости и автономии, происходит профессиональное самоопределение и пр. [32]. Смысл освоения социокультурной среды – движение к вершинам культуры, восхождение к человеческим ценностям, обретение субъектной позиции в отношении созидания культуры и ее сохранения.

В этом контексте важно понять, в чем, кроме вклада в создание комфортной среды, игр и развлечений, хранения и передачи информации, анализа больших ее объемов и ускорения ее обработки, состоит *предназначение* цифровой среды, какое место она занимает в отношениях человека и мира, как и чем *обогащает* человека, как человек становится субъектом в отношении виртуального мира?

Очевидно, что важнейшее предназначение цифровой среды в том, что она может при правильном применении расширять возможности человека. Школьник, подобно ученому, может, благодаря взаимодействию с множественными виртуальными мирами и моделями мира, экспериментировать, проектировать, моделировать и т. д. Несомненно, особое значение цифровизация школы имеет для детей с ОВЗ, позволяя восполнять и замещать нарушенные функции (например, перевод письменного текста в устный при нарушениях устной речи, и наоборот, оформление устного текста в письменный и пр.).

Таким образом цифровизация может иметь как позитивные, так и негативные последствия.

Среди негативных наиболее грозными являются, прежде всего, разрушение или нарушение границ образа Я, переживания суверенности, и в конечном итоге утрата субъектности в отношении цифрового, а значит и реального мира.

Позитивные последствия связаны с возможностями широкого доступа к информации, ее упорядочивания, использования искусственного интеллекта для моделирования тех или иных процессов с целью их изучения и пр.

Б. Ф. Ломовым, одним из основателей советской инженерной психологии, было сформулировано положение о том, что ее задачей является не приспособление человека к технике (в нашем случае к цифровой среде и цифровым устройствам), но приспособление техники (цифровой среды) к психологическим возможностям человека [18].

Иначе говоря, задача цифровизации школы состоит в том, чтобы максимально исключить ее негативные последствия и разумно использовать возможности. Педагоги и психологи относительно неплохо понимают, как организовать деятельность детей и взрослых для овладения теми средами, в которых ребенок растет, как сде-

вать соответствующую среду развивающей. *Необходимо понять*, в чем состоит развивающая (а не только вспомогательная), причем безопасно развивающая функция цифровой среды, и как дети могут овладеть ею. Необходимо разработать психолого-педагогические рекомендации для субъектного освоения виртуального мира, способы, методы освоения детьми цифровой среды.

Такие наработки уже имеются. Например, многие исследователи полагают, что до двух лет ребенка вовсе не следует погружать в цифровой мир [7, с. 16], а более старшие дети должны взаимодействовать с цифровыми устройствами в сотрудничестве со взрослыми [7, с. 16]. Однако здесь сразу задается вопрос: что именно в этой ситуации должен делать взрослый как посредник, вводящий ребенка в мир цифры?

В то же время цифровые устройства могут применяться при условии соответствующего контента для развития саморегуляции у людей разного возраста, в том числе и в медицинских целях. При посредстве цифровых технологий можно успешно осуществлять обучение навыкам, основываясь на быстром получении обратной связи, их можно применять при информационном моделировании свойств, состояний, изменений какого-либо объекта или явления и пр. [30].

Интересен также опыт применения цифровых технологий для развития у школьников способности к диалогу и диалоговому мышлению, представленный Н. Мерсером, С. Хеннесси и П. Уорвиком. Цифровые технологии применяются авторами в контексте метода «Исследовательского разговора» (программа «Думаем вместе» – «Thinking Together»), который использовался в английских школах еще в 1960-х гг. прошлого века [34]. В рамках предметного обучения посредством специально созданных компьютерных программ детям демонстрируются ситуации диалога и его модели, которые актуализируют диалоговое мышление.

В целом, наиболее существенным условием эффективного, безопасного и развивающего применения цифровых технологий является организация обучения, направленного на понимание детьми и подростками психологических особенностей взаимодействия с цифровой средой и возможных психологических последствий при неадекватном взаимодействии. Такое обучение необходимо осуществлять в диалоге и при посредничестве взрослого. В диалоге, как предшествующем использованию цифровых технологий, так и постоянно сопровождающем его, дети учатся быть экспертами, обнаруживают эффективные или неприемлемые отношения с виртуальным миром (что, собственно, происходит при освоении любой среды, в которой развивается ребенок). В таком обучении реализуется и развивается субъектность и субъектное отношение к новой виртуальной реальности, которая все более становится реальностью человеческой жизни.

Список литературы

1. *Аузан А.* Цифровая экономика: человеческий фактор [Электронный ресурс] // Лекция. 25 июня 2019 г. URL: <https://polit.ru/article/2019/06/25/auzan/?fbclid=IwAR1n2nK0F1k2aj8YJjqiUjzLWdVa9UK2oBtfxM4O6QWNGElyC4uYVQ9LqF4> (дата обращения: 20.08.2021).
2. *Барон Н. С.* Люди, в которых мы превращаемся: цена постоянного нахождения на связи [Электронный ресурс] // Информационное общество. 2010. № 5. С. 18–29. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/5ce50ef2b4ed1a8dc32577dc0037726d> (дата обращения: 18.09.2021).
3. *Берулава Г. А.* Теория сетевого образования как новая методологическая платформа высшего образования [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-setevogo-obrazovaniya-kak-novaya-metodologicheskaya-platforma-vysshego-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 18.08.2021).

4. *Большунова Н. Я.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В. В. Косухина. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020. Ч. 3. С. 39–45.
5. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «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. С. 146–165.
6. *Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Пырма Р. В.* и др. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования [Электронный ресурс] // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 1. URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.11> (дата обращения: 20.08.2021).
7. *Бухаленкова Д. А., Чичина Е. А., Чурсина А. В.* и др. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 3. С. 7–25.
8. *Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Чичина Е. А.* и др. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 1. С. 27–40.
9. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
10. *Замятин Е. И.* Мы. М.: АСТ, 2015. 224 с.
11. *Астафьева О. Н., Зубанова Л. Б., Кириллова Н. Б.* и др. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография / отв. ред. Н. Б. Кириллова. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2019. 292 с.
12. *Кириллов И. Л., Соловьева Д. А.* Психологическая безопасность детей дошкольного возраста при работе с компьютером и интернет-средой // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 1. С. 80–84.
13. *Клопотова Е. Е., Романова Ю. А.* Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 1. С. 32–40.
14. *Красило Т. А.* Взаимосвязь между частотой использования электронных гаджетов, включенностью в игровое взаимодействие и креативностью у дошкольников // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 1. С. 144–158.
15. *Криницына А. В.* Проблемы применения цифровых технологий в работе психолога с младшими школьниками и их родителями // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020): сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. М. Г. Сороковой, Е. Г. Дозорцевой, А. Ю. Шеманова. М.: Изд-во МГППУ, 2020. С. 140–144.
16. *Крупеникова Л. Ш., Курбатов В. И.* Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и Интернет фобии [Электронный ресурс] // Инженерный вестник Дона. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii-1> (дата обращения: 22.08.2021).
17. *Леушкин Р. В.* Виртуальное социальное пространство: понятийная база исследования [Электронный ресурс] // Философская мысль. 2017. № 7. URL: https://enotabene.ru/fr/article_19312.html (дата обращения: 23.09.2021).
18. *Ломов Б. Ф.* Человек и техника. М.: Советское радио, 1966. 464 с.

19. *Лосик Г. В.* Влияние Интернета на высшие психические функции [Электронный ресурс] // Наука и инновации. 2018. № 7 (185). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-interneta-na-vysshie-psihicheskie-funktsii> (дата обращения: 23.09.2021).
20. *Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А., Искандирова А. Б.* и др. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2015. № 4 (33). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 23.08.2021).
21. *Матвиенко А. В., Большунова Н. Я.* Личностные черты и особенности ценностно-смысловой сферы пользователей социальной сети вконтакте // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.): в 2 ч. / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. Ч. 1. С. 146–166.
22. *Назарчук А. В.* Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества // Вопросы философии. 2012. № 9. С. 45–56.
23. *Полянкина С. Ю.* Онлайн-образование: реонтологизация или деонтологизация? // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 67–89.
24. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
25. *Слотердаjk П.* Сферы. Микросферология. Т. 1. Пузыри. СПб.: Наука, 2005. 652 с.
26. *Соколова Н. Л.* Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3 (8). С. 56–76.
27. *Фортуатов А. Н., Бокова А. В., Егоров В. И.* Поствиртуальный человек: есть ли надежда на социокультурное возрождение? // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 6. С. 87–101.
28. *Фортуатов А. Н.* Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2009. 45 с.
29. *Шенцева Е. А.* Социальная онтология сквозь призму сетевого дискурса // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2012. № 4. С. 63–70.
30. Возможности и риски цифровой среды: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л. Ф. Обухова) / под ред. Т. А. Баилова, Е. Г. Дозорцева, Т. А. Егоренко и др. М.: Изд-во МГППУ, 2019. Т. 1. 451 с.
31. *Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В.* Особенности нарциссических проявлений личности в условиях сетевой коммуникации // Развитие человека в современном мире. 2019. № 4. С. 53–65.
32. *Havighurst R. J.* Developmental tasks and education [Электронный ресурс]. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1950-00529-000> (дата обращения: 23.09.2021).
33. *Mattern Sh.* A City Is Not a Computer: Other Urban Intelligences. Princeton: Princeton University Press, 2021. 200 p.
34. *Mercer N., Hennessy S., Warwick P.* Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry [Электронный ресурс] // International Journal of Educational Research. 2019. Vol. 97. P. 187–199. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035517303877> (дата обращения: 20.08.2021).
35. *Prensky M.* From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012. 240 p.



Филатова Александра Фёдоровна

**К ВОПРОСУ О ПОЗИТИВНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ, НАХОДЯЩЕЙСЯ
В УСЛОВИЯХ ДОБРОВОЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ:
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема добровольной социальной изоляции молодежи. Цель работы: на основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования разработать методические рекомендации для психологов по организации профессиональной деятельности в работе с такой молодежью. В статье раскрыты сложности работы с адресной аудиторией. Даны определения и характеристики основных понятий (социальная изоляция, хикикомори). Проведен экскурс, показывающий возникновение хикикомори в Японии как явления, имеющего культурные и исторические корни. Рассмотрены психологические особенности и проблемы российских хикикомори через их послания в Интернет-сообщества. В исследовании применялась авторская анкета, на вопросы которой отвечали подписчики группы сообщества «Hikikomori» в социальной сети «VK». Для анализа эмпирических данных применялась Таблица сопряженности. В качестве коэффициента связи использовался Хи-квадрат. Приводится подробная процедура и результаты исследования. Основным выводом по результатам исследования: большинство молодых людей, находящихся в условиях добровольной социальной изоляции или стремящейся к ней, готовы рассмотреть возможность обращения за помощью к психологу, при условии проведения психологической работы в интернете. Составлены методические рекомендации по организации профессиональной деятельности психолога в работе с молодежью, находящейся в условиях социальной изоляции.

Ключевые слова: социальная изоляция; добровольная социальная изоляция; хикикомори; молодежь; интернет.

Filatova Alexandra Fiodorovna

**TO THE QUESTION OF POSITIVE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY
IN THE CONDITIONS OF VOLUNTARY SOCIAL ISOLATION:
MAIN PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM**

Abstract. The article deals with the problem of voluntary social isolation of young people. Purpose of the work: on the basis of theoretical analysis and the results of empirical research, to develop guidelines for psychologists on the organization of professional activities in working with such youth. The article reveals the difficulties of working with this targeted audience. Definitions and characteristics of basic concepts (social isolation, hikikomori) are given. An excursion was conducted showing the emergence of hikikomori in Japan, as a phenomenon that has cultural and historical roots. The psychological characteristics and problems of Russian hikikomori through their messages to the Internet communities are considered. The study used the author's questionnaire, which was answered by subscribers of the community group "Hikikomori" in the social network "VK". The contingency

Филатова Александра Фёдоровна – д-р психол. наук, проф. кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет, filatovaaf@mail.ru, Омск, Россия

Filatova Alexandra Fiodorovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University, filatovaaf@mail.ru, Omsk, Russia

table was used to analyze empirical data. Chi-square was used as the coupling coefficient. A detailed procedure and research results are provided. The main conclusion based on the research results: the majority of young people who are in conditions of voluntary social isolation or striving for it are ready to consider the possibility of seeking help from a psychologist, subject to psychological work on the Internet. The methodological recommendations for organizing the professional activity of a psychologist in working with young people in conditions of social isolation have been compiled.

Keywords: social isolation; voluntary social isolation; hikikomori; youth; Internet.

Введение

В 2019–2021 гг. весь мир столкнулся с пандемией вируса COVID-19. Один из способов профилактики массового распространения новой инфекции – принудительная социальная самоизоляция лиц, являющихся переносчиком вируса, а также лиц, которые находились в контакте с коронавирусными больными. Эта мера приносит свои положительные результаты, однако для большинства людей как биопсихосоциальных существ длительная и вынужденная самоизоляция становится причиной сильного дискомфорта.

Авторы ряда исследований, например, публикации в журнале «The Lancet» [10], утверждают, что «...изоляция может привести к различным психологическим последствиям: от повышенного уровня тревожности, бессонницы и эмоциональной нестабильности до посттравматического синдрома и депрессии». Но при этом существует категория людей, подвергающих себя социальной изоляции добровольно и вне периода пандемии. И чаще всего это молодежь.

Примерно с такой фразы начинаются типичные анонимные послания в одном из российских интернет-сообществ: «Мне почти 20, я ничего не добился в жизни, и жить дальше не хочу...». Продолжения так же не утешительны: «...я не учусь, бросил учебу уже два раза, мне не хватило даже сил окончить обычный техникум...», «...мне стыдно за то, какой я жалкий сейчас. Я никто, я ничего не добился и не хочу; у меня нет желания, нет целей в жизни...», «...но я не могу так больше, я сдаюсь. Я понимаю, что многие могут сказать "ты еще молод, все впереди". А что "все"? Для меня это звучит больше, как угроза, нежели мотивация или толчок к каким-либо действиям. Я боюсь людей, я боюсь выходить из дома» [6]. И таких случаев немало.

Это указывает на то, что в России, так же, как и в других странах, распространяется феномен, известный в мире как «хикикомори» – отказ подростков и молодежи от социальной жизни и стремление к крайней степени социальной изоляции и уединению.

В наиболее популярном интернет-сообществе (ВК), посвященном хикикомори, насчитывается более 728 тыс. подписчиков. Пользователи анонимно делятся историями своей жизни, рассуждениями о том, «есть ли смысл в общении в реальной жизни?», «есть ли смысл в получении образования?», «есть ли смысл в поиске работы?», о несправедливом устройстве современного общества, отсутствии возможностей к реализации себя, нежелании и даже страхе покинуть стены собственной комнаты и т. д. Заметим, что здесь часто цитируется стихотворение И. Бродского «Не выходи из комнаты, не совершай ошибки...».

Внедрившись в это сообщество, можно наглядно увидеть, что имена подписчиков обычные, русские – Иван, Александр, Максим, Владислав и т. д., и, возможно, это их реальные имена, хотя, как выясняется позже, это не всегда так. Приведем и своеобразный «манифест» их интернет-сообщества – Hikikomori | ВКонтакте:

«Чтобы подписаться на нас необязательно быть хикикомори, домоседом, затворником или социофобом, вы можете быть социально активным человеком и читать тут истории, размышления, искать тут книги, фильмы, аниме и наслаждаться артом. Наше сообщество не является закрытым.

Но учтите, что вы находитесь на нашей территории, это наш дом, а если вы не являетесь одним из нас, то пришли к нам в гости. Недопустимо, чтобы гости указывали и говорили, что нам делать и как себя вести. Уважая других, вы уважаете себя, не забывайте об этом. Если вам что-то не нравится, если вы чем-то недовольны, разочарованы или обижены, то никто не запрещает вам молча (!) отписаться. Мы не принуждаем вас читать текст, который вам не нравится или соглашаться с мнением, которое вас раздражает» [6].

Проблема, впоследствии названная «хикикомори», впервые была определена японскими исследователями как уникальный синдром добровольной социальной самоизоляции.

Социальная изоляция – явление, при котором происходит отторжение индивида или социальной группы от других индивидов или социальных групп в результате прекращения или резкого сокращения социальных контактов и взаимоотношений.

Хикикомори – японский термин, обозначающий подростков и молодежь, отказывающихся от социальной жизни и зачастую стремящихся к крайней степени социальной изоляции и уединению вследствие разных личных и социальных факторов. Такие люди не работают и живут на иждивении родственников.

Для Японии хикикомори имеет культурные и исторические корни. Исторически, одиночество для японцев – это проявление аскетичности и самопознания, поэтому, начиная с 1970 гг., в Японии возобновился интерес к древнему культу хикки-отшельников» [2, с. 86].

Как правило, в Японии хикки живут на иждивении родителей либо других родственников (в редких случаях – на пособие по безработице), которые не только не понимают их, но и стесняются сообщать другим об образе жизни своего сына (большинство хикикомори там мужского пола) и тем самым «потерять лицо»; при этом они не отказывают непутевому отпрыску в питании и в лежанке.

В бедных семьях хикикомори не встречаются: для них прокормить взрослого сына – дело проблематичное. Поскольку просторное жилье в Японии доступно не каждой семье, то далеко не все хикикомори имеют отдельную комнату: некоторые довольствуются углом в кухне, и в силу своей молчаливости постепенно превращаются чуть ли не в предмет мебели.

В Японии не принято приглашать гостей в дом, так что безвылазное пребывание сына в жилище удается скрывать от соседей и близких в течение весьма длительного времени – вплоть до десяти лет и даже более [2].

Итак, к хикикомори относятся преимущественно молодые люди, которые не учатся, не работают, не находятся в процессе поиска работы и не стремятся покинуть стен собственного дома. Они не взаимодействуют с другими людьми (например, дружба) в течение более 6 месяцев (за исключением вынужденных контактов с членами семьи) [13, с. 104]. Термин хикикомори описывает как условия (добровольную социальную самоизоляцию), так и самого человека, оказавшегося в таких условиях (социально самоизолированного).

Хикикомори как сложное поведение со столь же сложным происхождением поддается научному анализу широкого спектра дисциплин: антропология, медицина, психология, социология и др. Проблема отмечается в течение последних 30 лет,

однако если изначально «хикикомори» было уникальным японским явлением, то дальнейшие исследования показали, что подобные случаи добровольного затворничества молодежи регистрируются по всему миру. На сегодняшний день этот феномен активно обсуждается в международном медиа-пространстве, где является темой многочисленных видеоклипов, анимационных фильмов, статей и художественных произведений. Помимо этого, феномен оказал значительное социальное воздействие, а также привлек внимание здравоохранения. Так, в 2002 г. в обзорной статье журнала «The Lancet» хикикомори названо новой и актуальной проблемой общественного здравоохранения [14]. В 2012 г. это явление уже характеризуется как недиагностируемое ранее психическое заболевание, которое быстро распространяется в разных странах [12].

Повышенный интерес «молодежи» (собираемый термин) к подобному образу жизни не может не пугать, поскольку именно молодежь считается агентом социальных перемен и движущей силой для формирования будущего в любом обществе, начиная уже со старшего подросткового возраста [3, с. 37–43], и это не может не беспокоить специалистов [5]. Вклад молодых людей в развитие общества имеет важное значение для любого государства, в том числе и российского.

Сейчас существует множество дебатов и обсуждений среди исследователей феномена хикикомори. Одним из самых насущных вопросов является организация процесса реинтеграции добровольно самоизолированных в общество, их новой адаптации к современному миру и, конечно же, их позитивное развитие.

Позитивное развитие личности – один из путей развития и самосовершенствования личности, основанный на позитивном мировосприятии, на умении замечать во всем и вокруг самое светлое, доброе и положительное, на развитии позитивных возможностей и сильных сторон, которые обеспечивают успешность.

Позитивная личность умеет жить в реальном мире и сохранять положительный настрой, опираясь на свои положительные качества (как видим, все это не про хикикомори).

Обратимся к известной теории развития личности Э. Эриксона [9], одной из главнейших и новаторских идей которой является рассмотрение позитивного и негативного развития личности на всем жизненном пути человека. В русле обсуждаемой в статье темы, больше всего нас беспокоит молодежь-хикикомори. Согласно теории Эриксона, они находятся на таких стадиях развития, как подростковый возраст и ранняя юность (V стадия, 12–18 лет) и ранняя взрослость (VI стадия).

Главное затруднение на V стадии по Эриксону – идентификационная спутанность, неспособность опознать свое «Я». В этом возрасте нет цельности восприятия мира и себя. Жизнь ставит новые ограничения, необходимо в них вписываться, держать себя в рамках, что бывает очень трудно подростку и даже студенту. До этого этапа все было просто и понятно. Теперь появились вопросы: «Кто я?», «Какой я?», «Зачем я?»; очень часто встречаются весьма пессимистические размышления у хикикомори именно по вопросу «Зачем я?..».

Связь с окружающими на этой стадии развития колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным – путаницы ролей. Главная задача – объединить все свои роли: студента, сына, спортсмена и т. д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить его, связать с прошлым и спроецировать в будущее. Если справится – у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет. Если не справится, то велика вероятность продолжения нега-

тивной линии развития. Здесь и далее, на VI стадии, Эриксон уже четко не называет возраст личности. Задача этого этапа развития: близость против изоляции.

К началу VI стадии человек уже опознал свое «Я» и, как правило, включился в трудовую деятельность, либо в подготовку к ней – стал студентом. Однако хикикомори не учатся и не работают.

Опасность этой стадии развития личности – избегание контактов, которые обязывают к близости. Избегание опыта близости из-за страха утратить свое Эго приводит к чувству изолированности и последующему самопоглощению. Если ни в дружбе, ни в браке не достигается близости – наступает одиночество, что способствует добровольной социальной изоляции. Не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться.

Однако несмотря на кажущуюся безысходность и обреченность хикикомори идти и дальше по негативной (аномальной) линии развития, психологам не стоит «опускать руки», а делать все возможное для мотивации их к позитивному (нормальному) развитию личности.

Родители детей с синдромом хикикомори часто сообщают о недостаточной поддержке со стороны психологов и других специалистов (социальных работников, социальных педагогов, психотерапевтов, психиатров) [11], а большинство исследователей не стремятся понять истинные причины этого явления, что затрудняет поиск эффективного решения проблемы. Особенно четко это прослеживается во мнениях российских исследователей.

Основная трудность в организации деятельности психолога в работе с молодежью, находящейся в добровольной социальной изоляции, – построение первых этапов работы, т. к. адресная группа изначально самоизолирована и не обращается за помощью в коррекции своего состояния к специалистам, даже если чувствует в этом необходимость.

Выходом из этой ситуации может быть использование интернета как средства коммуникации для оказания психологической адресной помощи, но психологам важно суметь не только «внедриться» в сообщество хикикомори, но и завоевать их доверие. Однако, как выясняется после вхождения в их сообщество, в этой группе настороженно относятся к новым подписчикам, т. к. последние стараются узнать о них больше. Также мы обнаружили, что их не привлекают социально активные и известные подписчики с большим количеством друзей.

Актуальностью и социальной значимостью проблемы хикикомори является отсутствие опыта работы и методических рекомендаций по организации профессиональной деятельности психолога в работе с адресной группой с учетом всех ее особенностей, особенно в России. В то же время в Омске такая работа уже проводится, в частности, магистрантка А. И. Калиниченко под руководством автора статьи выполнила и успешно защитила магистерскую диссертацию [4].

Нам удалось войти и задержаться в подписчиках группы сообщества «Hikikomori» в социальной сети «VK» и др. и провести исследование феномена хикикомори с целью оказать им психологическую помощь.

Методы и процедура проведения исследования

1. Для проведения исследования были выбраны площадки в русскоязычном сегменте интернета, наиболее популярные среди молодежи, стремящейся к добровольной социальной изоляции, так или иначе подчеркивающие «затворнический» образ жизни своих пользователей – группа в социальной сети «ВКонтакте» «Hikikomori» (vk.com/hikkikomorii) и имиджборд «Два.ч», доска «Убежище» (2ch.hk/rf).

2. После выбора площадок была произведена договоренность с администрацией сообщества «Хикикомори» (поскольку размещение записей исследовательского, рекламного и иного характера без согласования с администрацией невозможно), а также самостоятельно создана тема («тред») на имиджборде «Два.ч», поскольку на этой площадке тематика и содержание форумов не регламентируется.

3. На площадках размещалась ссылка на разработанную нами анкету, а в качестве текста поста использовалась приветственная часть анкеты. Составленная анкета была цифровизирована в виртуальную при помощи сервиса Google Forms (<https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/>).

Сбор данных продолжался нескольких дней. Планируемая на этапе разработки анкеты выборка составляла не менее 20 чел. (ввиду особенностей адресной группы), итоговая выборка составила 391 чел.

Анкета, составленная А. Ф. Филатовой и А. И. Калиниченко [4], содержала 19 вопросов, которые можно условно разделить на пять смысловых блоков:

1) Общая информация (пол, возраст, сроки социальной изоляции).

Особенность этого блока состоит в том, что вопросы, представленные в нем, содержат вариант ответа «предпочитаю не отвечать». Это позволяет сохранить для респондента максимально комфортную атмосферу при прохождении анкетирования.

2) Отношение респондента к работе с психологом (наличие опыта, желания работы с психологом, а также факторы, препятствующие обращению респондента к психологу для коррекции своего состояния).

Особенность этого блока состоит в том, что вопросы, представленные в нем, имеют возможность выбора нескольких вариантов ответа для более всестороннего рассмотрения вопроса, а также поле «другое» для добавления своего варианта ответа, не учтенного разработчиками анкеты.

3) Идеальные представления респондента о работе с психологом (пол, возраст, стиль общения психолога).

Вопросы этого блока имеют особую важность при дальнейшей разработке методических рекомендаций для индивидуального подхода с учетом особенностей адресной группы.

4) Организация работы с психологом в интернете.

Поскольку интернет является не столько причиной возникновения добровольной социальной изоляции, сколько первичным средством ресоциализации адресной группы – необходимо исследовать возможность работы «психолог–клиент с синдромом “хикикомори”» через интернет.

5) Дополнительные вопросы (субъективные причины стремления к добровольной социальной изоляции, ресурсы для ресоциализации).

Особенность этого блока заключается в том, что вопросы, представленные в нем, являются открытыми (вместо вариантов содержат поле для свободного ответа), а также необязательными. Каждый респондент может пропустить их, если не хочет отвечать на них.

Вместе с тем, анализ ряда ответов, полученных в этом блоке, может представить нам интересные заключения для дальнейшей разработки методических рекомендаций для психолога и самих хикикомори, а также их родителей.

Дополнительной особенностью составленной анкеты можно выделить то, что формулировки вопросов и приветственной части анкеты составлены в более неформальной форме, нежели это предполагается в рамках иных научных исследований.

Сделано это также для того, чтобы создать респондентам из адресной группы более комфортную атмосферу при прохождении анкетирования.

Для нас важно было не потерять, а наоборот, «зацепить» хикикомори, даже увлечь их идеей разобраться в себе и не упустить возможности получения, при необходимости, адресной помощи для их развития. Напомним, что наша задача – позитивное развитие личности. Замечательно, когда и жизнь наполнена смыслом (заметим, что в своей работе с хикикомори мы ненавязчиво знакомили их с идеями В. Франкла, Э. Фромма, А. Маслоу, Д. А. Леонтьева и др. авторов, исследующих ценности, смыслы, самоактуализацию и подходы к главному вопросу: как максимально интересно, насыщено и счастливо прожить свою единственную жизнь?..).

Используемые методы анализа эмпирических данных

Таблица сопряженности позволила нам посмотреть перекрестные значения двух переменных, измеренных, преимущественно, на номинальном или порядковом уровнях. Мы можем сравнить количество человек в каждой группе в натуральном и процентном выражении. Дополнительной возможностью метода является использование различных мер связи, позволяющих установить наличие или отсутствие статистической зависимости между переменными и даже посмотреть направленность выявленной связи.

Все исследуемые переменные имеют номинальную шкалу, так что выбор коэффициентов связи ограничен.

Мы использовали наиболее распространенный коэффициент связи – Хи-квадрат. «Зависимость есть отсутствие независимости» – основной тезис, которым мы руководствуемся при работе с Хи-квадрат. Механизм работы этого коэффициента заключается в вычислении теоретических (ожидаемых) и эмпирических (реальных) частот, а именно в вычислении степени суммарного расхождения реальных и ожидаемых частот не в абсолютном, а в относительном выражении.

Результаты исследования

Возрастное распределение респондентов в выборке составляет: 10,5 % – до 18 лет, 51,7 % – 18–22 года, 22,9 % – 23–27 лет, 4,6 % – старше 28 лет. Предпочли не указывать свой возраст 10,3 % испытуемых. Как видим, большинство из выборки хикикомори, – это «студенческий возраст».

Распределение по полу в выборке составило: 63,4 % женщин, 24,8 % мужчин, предпочли не указывать свой пол 11,8 %.

Это распределение интересно тем, что, согласно исследованиям, рассмотренным в теоретическом обосновании, половое соотношение среди лиц, подверженных добровольной социальной изоляции, составляет 4:1 в сторону доминирования мужского пола, в то время как результаты этого исследования показывают доминирование женского пола.

Можно сделать предположение, что поскольку участие в анкетировании было добровольным, женский пол в России более склонен к проявлению инициативы, даже находясь в состоянии хикикомори.

Сроки социальной изоляции. Согласно классическому определению хикикомори, длительность добровольной социальной изоляции индивида должна составлять более 6 месяцев. Этому критерию соответствуют 49,1 % респондентов: срок изоляции от 6 месяцев до года – 10,5 %; от 1 года до 3 лет – 13,8 %; более 3 лет – 24,8 %.

По диагностическим критериям, разработанным в 2019 г. А. Тео, 8,4 % респондентов мы дополнительно можем классифицировать как «пре-хикикомори» (срок изоляции от 3 до 6 месяцев).

Обсуждение результатов

Одним из самых интересных и по-настоящему тревожных результатов является то, что 34,5 % респондентов не подвергают себя социальной изоляции, но «очень хотят этого». Вспомним, что «личность – это социальный индивид». Но если индивид стремится изолироваться от социума, то что же станет с его личностью? Также результаты еще раз подтверждают необходимость психологической и профилактической работы с молодежью с целью не допустить усугубления их состояния и негативного развития личности ввиду социальной изоляции. Также 2,8 % подвергают себя социальной изоляции сроком до 3 месяцев, а 5,1 % предпочли не отвечать на этот вопрос.

Основная гипотеза исследования: большая часть молодежи, находящаяся в условиях добровольной социальной изоляции или стремящаяся к ней, готовы рассмотреть возможность обращения за помощью к психологу при условии организации психологической работы в интернете. Для подтверждения предположения мы рассмотрели два вопроса анкеты: «обращался (-лась) ли ты к психологу?» и «если бы консультации с психологом проходили в интернете, это бы увеличило вероятность твоего обращения к ним?». Результаты исследования показали, что лишь 22,5 % опрошенных обращались за помощью к психологу, а 2,8 % обращались, но в принудительном порядке. При наличии возможности проконсультироваться с психологом в интернете, за помощью могли бы обратиться уже 66,2 %. Из тех, кто никогда не прибегал к помощи психолога, такую возможность предположили 65,9 %, что показывает высокий потенциал организации психологических консультаций в интернете для этой группы хикикомори.

Основной вывод исследования

Доказана гипотеза, что большинство молодых людей, находящихся в условиях добровольной социальной изоляции или стремящихся к ней, готовы рассмотреть возможность обращения за помощью к психологу, но при условии проведения психологической работы в интернете. Следовательно, актуальной задачей является поиск форм работы психолога с хикикомори.

Дополнительные выводы, полученные на основе анализа результатов исследования:

1. Основным фактором, препятствующим обращению к психологу, было названо убеждение в том, что «хорошие психологические консультации стоят дорого» (70,7 % опрошенных).

Низкую стоимость консультации (или же бесплатные консультации) 53,7 % респондентов назвали одним из условий, при котором они бы обратились за помощью к психологу (напомним, что большинство респондентов относятся к «студенческому возрасту»).

Решение этой проблемы можно осуществить посредством государственного финансирования (выделение грантов) на психологические программы, направленные на профилактику и решение проблемы добровольной социальной изоляции молодежи.

2. Неформальный, дружеский стиль общения с психологом назвали принципиальным 42,7 % опрошенных; официально-деловой – 21,5 %. На практике это означает наличие аутентичности (по К. Роджерсу – это способность человека в общении отказываться от различных социальных ролей (психолога, психотерапевта, профессионала, педагога и т. п.), позволяя проявляться подлинным, свойственным только

данной личности мыслям, эмоциям и поведению), а также гибкости и простого человеческого дружелюбия).

3. Наиболее часто встречающимися психологическими проблемами среди полученной выборки являются повышенный уровень тревожности (71,1 %), низкий уровень мотивации (70,3 %), экзистенциальные проблемы – ощущение бессмысленности жизни (69,1 %), коммуникативные сложности – неумение общаться с людьми (59,3 %) и отсутствие навыков преодоления стресса (57,5 %). Однако в профессиональной деятельности психолога клиенты с перечисленными выше проблемами встречаются часто; они есть не только у хикикомори, и психолог имеет опыт и готовность работать с такими клиентами.

4. Формат индивидуальных консультаций с психологом принципиальным назвали 84,2 % опрошенных. Это означает, что групповые работы (тренинги, клубы поддержки и др.) с наименьшей вероятностью подойдут молодежи, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции или стремящейся к ней.

Заметим, что Z-статистики показывают связь вопроса 3 (сроки социальной изоляции) только с респондентами в возрасте до 18 и старше 28 лет. Так, для самоизолированной молодежи в возрасте до 18 лет, характерен срок изоляции до 3 месяцев, что можно объяснить обязательностью основного общего образования в Российской Федерации. Обратная ситуация с возрастной категорией старше 28 лет – отсутствие давления со стороны социального института образования и снижение его со стороны родителей позволяет адресной группе подвергать себя добровольной социальной изоляции на сроки более 3 лет. Среди других возрастных категорий связей не обнаружено.

Анализ вопросов 2 (пол респондента) и 3 (срок социальной изоляции):

Z-статистики показывают, что длительная добровольная социальная изоляция (более 3 лет) характерна для респондентов мужского пола, для женского пола она несвойственна (отрицательная связь). Однако среди женщин обнаружена связь с отсутствием физической добровольной социальной изоляции, и в то же время с наличием выраженного желания прибегнуть к ней. Но женщины, по ряду причин, вероятно, связанных с особенностями гендерных ролей и ожиданиями общества в отношении женщин (традиционная женская обязанность ухода за детьми или пожилыми родственниками, ярко выраженное давление в вопросах брака и создания семьи и т. д.) не имеют возможности легко реализовать свое желание и уйти в добровольную социальную изоляцию.

Для мужчин же, наоборот, несвойственно нереализованное желание добровольной социальной изоляции, в том числе длительной. С другими периодами социальной изоляции связей не обнаружено.

Также Z-статистики показали, что представителям мужского пола комфортнее общаться с психологом-мужчиной (и дискомфортно – с психологом-женщиной – отрицательная связь); а представительницам женского пола – с психологом-женщиной (и дискомфортно – с психологом-мужчиной).

Анализ вопросов 3 (срок изоляции) и 14 (отношение к групповой работе с психологом):

Z-статистики показали, что респонденты, подвергающие себя добровольной социальной изоляции сроком до 3 месяцев положительно относятся к групповой работе с психологом в интернете.

Это представляет особый интерес, учитывая общие показатели по вопросу, в котором подавляющее большинство (84,2 %) предпочитают индивидуальную работу с психологом.

Можно предположить, что молодежь, прибегающая к социальной изоляции не-долгое время (согласно диагностическим критериям, их нельзя назвать «хикикомори» или «пре-хикикомори»), еще сохраняет свое стремление и способность к социальным взаимодействиям, имея соответствующие коммуникативные навыки, в то время как лица, чья длительность добровольной социальной изоляции достигает патологических показателей, способность и желание взаимодействия с другими людьми утрачивают. С другими сроками изоляции связи не выявлено.

По результатам проведенного исследования нами разработаны методические рекомендации по организации деятельности психолога в работе с молодежью, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции. Приведем некоторые из них:

1. *Рабочая страница психолога в социальной сети не должна содержать (по результатам проведенного эмпирического исследования) следующие элементы:*

а) большого количества фотографий из социальной и личной жизни психолога (68,1 % опрошенных);

б) большого количества записей с текстами и картинками жизнеутверждающего характера (44,2 % опрошенных);

в) более 1000 страниц в списке друзей психолога – 82,8 % опрошенных, более 500 страниц – 39,2 %. Можно предположить, что подобное количество друзей на странице в социальной сети приводит к умозаключению, что психолог не настроен на работу со специфичной адресной группой, а добавляет в список друзей всех без разбора, чтобы «продвинуть» свою страницу;

г) использование большого количества эмодзи (специальный графический язык идеограмм и смайлов, который используют для выражения эмоций в интерактивном общении, на веб-сайтах; началом распространения эмодзи также является Япония) на странице психолога (54,3 % опрошенных);

д) кроме того, 37,7 % опрошенных негативно относятся к отсутствию сведений об образовании психолога.

2. *Особенности коммуникации хикикомори в интернете, которые важно знать психологу, готовящемуся работать с хикикомори.* На основе анализа результатов проведенного эмпирического исследования можно выделить две специфические стратегии общения и установления контакта, распространенные среди представителей адресной группы, и условно обозначить их как «подчеркнуто-отстраненная» и «пренебрежительно-насмешливая».

Следует упомянуть что каждая из стратегий является лишь способом защиты хикикомори от воздействия другого человека на его внутренний мир и его проблемы. Даже если он сам обратился за помощью – ему будет трудно сразу открыться и подпустить к себе психолога. Психолог, работающий с хикикомори должен уметь преодолеть этот барьер для эффективной дальнейшей работы. Рассмотрим выделенные стратегии подробнее.

Подчеркнуто-отстраненная стратегия. Стилистические особенности коммуникации в интернете:

а) использование простых предложений (четкий «сухой» ответ на поставленный вопрос, без склонности к размышлениям);

б) большое количество односложных предложений (например, «Да», «Нет», «Я подумаю») (46 % опрошенных);

в) использование знака «точки» в конце предложения как показателя серьезности и нежелания более дискутировать (32,3 % опрошенных в формулировке ответа используют точки);

г) на начальных этапах в сообщениях может просматриваться скрупулезное следование правилам делового общения (использование уважительной формы «Вы», использование в конце сообщения формулировки «с уважением» и т. д.). Подобную особенность общения с незнакомыми людьми отметили у себя 22,9 % респондентов. Вместе с тем, анализ данных по другому вопросу показал, что 42,8 % респондентов предпочли бы общаться с психологом как с другом, без излишней официальности (в то время как деловое общение и соблюдение субординации предпочли бы 21,5 %).

Примеры подобного стиля коммуникации из проведенного исследования (приведены из открытых вопросов, где требовался развернутый ответ): «не знаю, ничего в голову не приходит», «ни при каких», «не обращусь вообще», «мне все равно», «мне так комфортно, я так хочу».

Рекомендации психологу по коммуникации с хикикомори, демонстрирующих подчеркнуто-отстраненную стратегию в интернете:

1) Уважайте нежелание клиента обсуждать какую-то тему. Не давите и не задавайте вопросов в стиле «а может что-то еще?» или «тебе нужно ответить на этот вопрос», даже если ответ на этот вопрос крайне важен для дальнейшей работы. Возможно, для этого нужно время. Переключитесь на другую тему;

2) Рассказывайте о себе. Не хвалитесь и не говорите о том, что «у меня вот получилось, а у тебя нет». Если для каких-то людей подобный «упрек» может послужить мотивацией к действию, то для лиц, находящихся в добровольной социальной изоляции – это может стать триггером для ухудшения состояния. Расскажите о своих неудачах, покажите, что Вы – тоже человек и Вам свойственно страдать от стресса/низкой самооценки/отсутствия мотивации и т. д. (в зависимости от проблем клиента);

3) Найдите тему, о которой клиент может говорить бесконечно. Для этого можно проанализировать его страницу в социальных сетях (обратить внимание на сообщества, участником которых он является, посмотреть какой медиа-контент он размещает на своей странице) и проявить интерес к чему-то отвлеченному от целей психологических консультаций. Возможно, это поможет клиенту раскрыться и показать себя экспертом в какой-то теме, даже если это игра-симулятор военных сражений.

Пренебрежительно-насмешливая стратегия. Особенности коммуникации:

а) практически постоянное использование «колкостей» в адрес малознакомого лица. Например, один из респондентов согласился принять участие в исследовании с формулировкой: «ладно, так уж и быть, побуду вашей подопытной крысой». С одной стороны, было получено согласие на исследование, с другой – согласие было омрачено неприятным сравнением респондента с подопытной крысой и оставило нехороший осадок для психолога в отношении его профессиональной деятельности;

б) использование вульгарных шуток и просьб;

в) использование сарказма и оскорблений в качестве шутки (42,2 % опрошенных). Фраза «я шучу» может выступать у таких людей в качестве щита: «С Вашим дипломом только в Макдональдсе работать. Шутка».

Следует отметить, что некоторые исследователи особенностей современной коммуникации в интернете также относят использование точки как проявление не только нежелания человека продолжать общение (подчеркнуто-отстраненный тип коммуникации хикикомори), но и как проявление пассивной агрессии.

Согласно исследованию Бингемтонского университета, студенты считают сообщения, заканчивающиеся точкой, менее искренними, чем те, что без нее [7].

Рекомендации психологу по коммуникации с хикикомори, демонстрирующих пренебрежительно-насмешливую стратегию в интернете:

1) Знайте, что от хикикомори можно ожидать унижения (например, унижение профессии психолога). Так, в вопросе анкеты, направленной на выявление факторов, препятствующих обращению молодежи, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции, один фактор был сформулирован нами как «психологи – это бесполезные люди», что в легкой форме подразумевает собой оскорбление представителей профессии. Этот фактор обозначили 17,4 % респондента из числа тех, кто не обращался за помощью к психологу;

2) Не бойтесь угроз в адрес психолога/исследователя/собеседника. Угрозы чаще всего являются пустыми, поскольку реальные угрозы требуют выхода из анонимности;

3) Не обращайте внимания на «спам»-активность на странице психолога/исследователя нежелательного собеседника с целью блокировки страницы. Примеры подобного стиля коммуникации из проведенного исследования (следует отметить, что анкеты, содержащие подобные ответы были удалены из выборки и не участвовали в анализе результатов, а также приведены только цензурные формулировки): «психология не наука, исследование – туфта», «2@» (сокращение, используемое в интернет-сленге, дословно читается: «ты собака»);

4) Не втягивайтесь в ситуацию агрессии. Для этого необходимо отстроить свои личные границы. Если Вы чувствуете, что какие-то из «колкостей» или упреков клиента задевают Вас – возможно необходимо обратиться к супервизии. Если Вы будете реагировать на шутку – клиент может почувствовать, что он сильнее Вас и тем самым нарушить эффективность психологической работы;

5) Задавайте прямые вопросы. Если Вы видите в речи клиента сарказм или издевку – сообщите ему об этом. Вероятно, подобный вопрос застанет клиента врасплох и заставит его «умерить пыл» (ведь Вы не реагируете на его шутки ожидаемым для него образом). А Ваш спокойный, прямой вопрос может стать поводом для проработки новых раскрывшихся проблем хикикомори.

Также следует отметить, что стратегия коммуникации, в которой пренебрежение и насмешки дополняются неприкрытой агрессией в адрес психолога с наименьшей вероятностью будет применяться хикикомори, добровольно обратившегося за помощью к психологу.

Столкнуться с такой формой общения психолог может как при проведении научного исследования с участием молодежи, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции, так и в своей профессиональной деятельности по позитивному развитию личности самоизолированных. Особенно это заметно при условии, что прохождение анкетирования/тестирования/интервью будет организовано в условиях анонимности респондента. Анонимность усиливает чувство безнаказанности человека и позволяет ему вести себя самым распушенным образом. Например, одной из площадок, на которой проводилось исследование, был имиджборд «Два.Ч», «визитной карточкой» которого является сохранение абсолютной анонимности участника обсуждения (каждому сообщению присваивается уникальный номер, так что невозможно даже установить связь между сообщениями одного автора).

Итогом этого размещения стало не только получение «адекватных» анкет, но и анкеты, где в открытых вопросах присутствовали оскорбления, нецензурный юмор, унижения в адрес не только авторов анкеты, но и профессии психолога в целом.

3. *Стиль общения психолога.* Результаты проведенного исследования показали, что 42,8 % опрошенных предпочитают неформальный, дружеский стиль общения с психологом, в то время как официально-деловой предпочитают всего 21,5 %. 35,6 % опрошенных не высказали особых предпочтений к стилю общения с психологом.

При этом в открытых вопросах также присутствуют формулировки «...психолог должен быть человеком, которому можно открыть больше, чем друзьям...», «психолог должен располагать к себе», «важен комфорт с психологом в общении».

Учитывая небольшой, но существующий процент респондентов, которым была бы принципиально важна «официальность» и соблюдение субординации в контакте с психологом, психолог, работающий с клиентом, находящимся в условиях добровольной социальной изоляции, должен поинтересоваться на этапе установления контакта о предпочитаемом клиентом стиле общения и развивать в себе гибкость для построения эффективной работы в каждом из способов коммуникации.

В случае, если клиент предпочтет дружеский, неформальный стиль общения, то психолог может изучить те записи, которые клиент оставляет на своей странице, а также изучить сообщества, в которых клиент состоит. Чаще всего, хикикомори оставляют на своей странице не информацию о своей жизни, а делятся картинками или музыкой, а также творчеством о вдохновляющих их медиа-источниках (видеоигры, аниме, сериалы и т. д.). Умело анализируя полученную информацию, психолог может использовать это в своей работе, а также для построения комфортных, доверительных отношений с клиентом.

Если обратиться к позициям психолога как консультанта в соответствии с моделью Э. Берна [1, с. 236], то на основе анализа результатов исследования можно сделать вывод, что в работе с молодежью, находящейся в условиях социальной изоляции, должна преобладать позиция «на равных» (партнерская позиция).

Позиции «сверху» и «снизу» могут нарушить консультативный контакт и снизить эффективность консультирования, а также могут увеличить риск прекращения клиентом психологических консультаций.

4. *Возможности использования social media для работы с молодежью, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции.* Согласно данным агентства Mediascope [8], на сентябрь 2020 г. лидером среди социальных сетей по охвату пользователей стал видеохостинг Youtube (69,1 % пользователей в возрасте от 12 до 64 лет). На втором месте социальная сеть «ВКонтакте» – 63,8 %. Замыкает тройку лидеров Instagram – 54 %.

Отметим возможные форматы работы с проблемой на Youtube, в частности, выпуск видеороликов:

- 1) просветительского характера, позволяющих привлечь внимание к новой социально-психологической проблеме добровольной социальной изоляции молодежи;
- 2) просветительского характера, направленных на борьбу со стигматизацией образа жизни хикикомори;
- 3) просветительского характера, содержащих рекомендации по оказанию помощи адресной группе («первая помощь» со стороны родственников или иных значимых личностей);

4) просветительского характера, направленных на диагностику хикикомори, дифференциацию этого образа жизни с другими похожими состояниями (психические расстройства);

5) формата q&a («вопрос-ответ»), в которых психолог может отвечать на вопросы других специалистов, социального окружения и самих представителей адресной группы (оставлять свои вопросы желающие могут в комментариях под видео или присылать на электронную почту психолога, указанную под видео или на главной странице канала);

6) обучающего характера с простыми психологическими практиками, которые хикикомори может применить, если не имеет желания или возможности обратиться к психологу за консультацией.

Основные признаки эффективной работы психолога

Возможными признаками эффективной работы психолога с лицом, находящемся в условиях добровольной социальной изоляции, могут являться:

1. Раскрытие клиентом информации о своем настоящем имени, возрасте, месте проживания (в случае, если на начальных этапах консультации он предпочитал скрывать эти данные или предпочитал обращение по вымышленному имени).

2. Рассказы клиента о своем социальном окружении (например, истории из жизни членов своей семьи, в случае если проблемы в семейных отношениях не являлись одним из основных запросов к психологу).

3. Добровольное желание клиента поделиться своими личными фотографиями.

4. Добровольное желание клиента делиться с психологом результатами своего творчества.

5. Успешный опыт проявления социальной активности клиента в процессе или после окончания сессий консультирования.

6. Возникновение дружеских/коллегиальных и иных отношений у клиента в процессе или после окончания консультирования (вне зависимости от того возникли эти отношения в реальном мире или в информационном пространстве), а также наличие попыток их создания (вне зависимости от их успешности) в случае, если клиент не предпринимал их до консультирования в течение длительного времени.

7. Улучшение показателей по методикам, проведенным в начале работы (необходимо учитывать риск, что клиент может пытаться дать социально одобряемые ответы на вопросы).

8. Признания и инсайты самого консультируемого хикикомори.

Вывод

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что работа психолога по позитивному развитию личности, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции, может быть успешной, несмотря на все трудности. Раскрыты основные проблемы при организации коммуникации с хикикомори и составлены практические рекомендации для психолога. Специфика и условия работы психолога по позитивному развитию личности, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции – организация психологической помощи только в интернете.

Список литературы

1. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. М.: Академический проект, 2001. 480 с.
2. *Войскунский А. Е., Солдатова Г. У.* Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 3. С. 22–43. DOI: 10.17759/cpp.2019270303

3. *Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А.* Введение в эволюцию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): монография. Иркутск, 2006. 144 с.
4. *Калиниченко А. И.* Организация профессиональной деятельности психолога в работе с молодежью, находящейся в условиях добровольной социальной изоляции: магистер. дис. Омск, 2021. 124 с.
5. *Кисляков П. А.* Системно-личностные детерминанты безопасного просоциального поведения личности // Системная психология и социология. 2019. № 4 (32). С. 79–91.
6. Мне почти 20, я ничего не добился в жизни... [Электронный ресурс] // Hikikomori. URL: https://vk.com/hikkikomorii?w=wall-25240087_331634 (дата обращения: 21.08.2021).
7. Можно ли наругать собеседнику в интернете при помощи точки? Можно [Электронный ресурс] // BBC News. Русская служба. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-49281869> (дата обращения: 04.08.2021).
8. Статистика социальных сетей в России [Электронный ресурс] // Livedun. URL: https://livedune.ru/blog/statistika_socsetej_v_rossii (дата обращения: 03.08.2021).
9. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Питер, 2019. 448 с.
10. *Brooks S. K., Webster R. K., Smith, L. E.* et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // Lancet. 2020. № 395. P. 912–920.
11. *Funakoshi A., Miyamoto Y.* Significant Factors in Family Difficulties for Fathers and Mothers Who Use Support Services for Children with Hikikomori // Psychiatry and Clinical Neuroscience. 2014. № 69. P. 210–219.
12. *Kato T. A., Tateno M., Shinfuku N.* et al. Does the ‘hikikomori’ syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 2012. № 47. P. 1061–1075.
13. *Saitō T.* Social Withdrawal: Adolescence without End. Trans. Jeffrey Angles. Minneapolis: University of Minnesota Press. 2012. 350 p.
14. *Watts J.* Public Health Experts Concerned about «Hikikomori» // Lancet. 2002. №. 359. P. 1131.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.8+159.9.07

Шамшикова Ольга Александровна

Пенкина Елена Николаевна

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлен обзор современных зарубежных исследований эмоционального интеллекта у подростков и юношей за последние 5 лет. Поиск публикаций проводился на сайте PubMed по запросу «emotional intelligence in adolescents». Для анализа были взяты публикации в количестве 30 штук на английском языке, которые соответствуют возрастному периоду 11–25 лет и наличию эмпирического или экспериментального исследования. По результатам анализа были отмечены 5 основных направлений исследований эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах в контексте пересечений исследуемого параметра и его взаимосвязи с другими личностными и социальными явлениями. Проанализированы основные модели и методики, направленные на измерение эмоционального интеллекта, которые применяются в зарубежных исследованиях. Произведен анализ зарубежных методик, применяемых в отечественной психологии на разновозрастных группах, на наличие их адаптации и стандартизации на русскоязычной выборке.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; подростки; юноши; методики исследования.

Shamshikova Olga Alexandrovna

Penkina Elena Nikolaevna

ANALYTICAL REVIEW OF FOREIGN PUBLICATIONS ON THE PROBLEM OF STUDYING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

Abstract. The article provides an overview of modern foreign researches of emotional intelligence of adolescents over the past 5 years. Publications were searched on PubMed for "emotional intelligence in adolescence." For the analysis, publications were taken in the

Шамшикова Ольга Александровна – канд. психол. наук, доц., проф. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, kafedra_psi@mail.ru, Новосибирск, Россия

Пенкина Елена Николаевна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, akva222@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Shamshikova Olga Alexandrovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, kafedra_psi@mail.ru, Novosibirsk

Penkina Elena Nikolaevna – Post-graduate student of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, akva222@yandex.ru, Novosibirsk

amount of 30 pieces in English, which correspond to the topic of the research, the age period of 11–25 years and the presence of empirical or experimental research. Based on the results of the analysis, 5 main indicators of research on emotional intelligence in adolescence and adolescence were formulated, in the context of intersections of the studied parameter and its relationship with other personal and social phenomena. The main methods of measuring emotional intelligence, which were used in these studies, are analyzed. The analysis of the availability of validation and standardization for the Russian-speaking audience of the frequently used methods of this list has been carried out.

Keywords: emotional intelligence; adolescents; young men; research methods.

Введение

Проблема исследования эмоционального интеллекта активно обсуждается и исследуется в научных кругах вот уже более 20 лет. За это время разработаны основные модели эмоционального интеллекта, созданы базовые методики оценки и его измерения, проведено большое количество разнообразных изысканий. Однако в этом проблемном поле среди ученых по-прежнему продолжают дискуссии – проблема эмоционального интеллекта является сегодня не до конца раскрытой.

В современной психологии нет единой точки зрения как на природу феномена эмоционального интеллекта, так и на совокупность его содержательных компонентов, по-прежнему остается открытым вопрос: что же включать в его структуру, каковы его предикторы и психофизиологические основания. Эмоциональный интеллект исследуется больше с точки зрения существования самого феномена, он есть, а значит необходимо определить его границы и обозначить его прагматику с точки зрения развития человека в обществе. Перспективы его изучения тесно связаны с такими областями жизни человека, как его психологическое благополучие, успешность в карьере, выстраивание благоприятных межличностных отношений и пр. При этом, в частности, многократно отмечается, что востребованность этой проблемы особенно велика именно в подростковом и юношеском возрастах.

Что касается подростков, то для их эмоциональной сферы характерны значительная эмоциональная возбудимость, высокая устойчивость эмоциональных переживаний, повышенная готовность к ожиданию страха, противоречивость чувств и пр. Эмоциональная сфера юношей характеризуется многообразием переживаемых чувств, большей устойчивостью по сравнению с подростками, способностью к сопереживанию, проявлением глубины чувств, появлением чувства любви, чувства прекрасного и пр. В этот период завершают формирование ценностные ориентации и закладываются основные направленности человека на межличностные взаимоотношения (создание семьи) и социальные достижения (карьерный успех), но вместе с тем проявляются и трудности, связанные с эмоционально-личностной сферой юношей [9].

Следует отметить, что на сегодня до конца не определены механизмы влияния эмоционального интеллекта на социальную сферу жизни людей. Осмысление механизмов эмоционального интеллекта как ключа к пониманию эмоциональной сферы современного человека является немаловажным для осмысления развития как отдельного человека, так и общества. «Развитие эмоциональной культуры человека становится одной из наиболее актуальных проблем современной психологии. Это связано с повышением эмоциогенности современных жизненных условий. Ускоряется темп жизни, увеличивается число факторов стресса, возрастает конкуренция и ответственность при отсутствии своевременных возможностей для релаксации.

Указанные факторы приводят к повышению частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, на что человек реагирует переживаниями тоски и отчаяния, тревожностью, беспомощностью» [1].

Внимание современных исследователей направлено на измерение диапазона вариативности эмоционального интеллекта, эффектов его влияния на процесс конструктивного общения между людьми, наличие взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического здоровья; психологического благополучия; психологических границ [3], в том числе и личностных расстройств, что особенно важно в подростковом и юношеском возрасте.

Отбор исследований для анализа

Отбор исследований проводился на сайте PubMed – The National Center for Biotechnology Information в 2021 г. Процесс отбора соответствовал рекомендациям PRISMA 2009. Поиск по словосочетанию «emotional intelligence» обеспечил вывод публикаций в количестве 94353 штук, датированных от 1945 до 2021 гг. Основной массив этих публикаций пришелся на период последних 20 лет. Уточнение в словосочетании «emotional intelligence in adolescents» уменьшило количество публикаций до 17798, а постановка фильтра «Free full text» сократило количество доступных публикаций до 4407. Установленный фильтр за последние пять лет оставил 1959 подходящих публикаций, из которых и был произведен отбор по принципу соответствия темы исследования, возраста и области пересечения эмоционального интеллекта и социально-личностного аспектов (табл. 1).

Таблица 1

Процесс отбора исследований для аналитического обзора

№ шага	Параметр поиска и отбора	Количество публикаций	Критерий отбора
1	Поиск «emotional intelligence»	94353	Понятие, феномен
2	Отбор «emotional intelligence in adolescents»	17798	Понятие, феномен, возраст
3	Отбор «emotional intelligence in adolescents. Free full text»	4407	Понятие, феномен, возраст, свободный доступ для прочтения
4	Отбор «emotional intelligence in adolescents. Free full text». За последние пять лет	1959	Понятие, феномен, возраст, свободный доступ для прочтения, период публикаций
5	Просмотр и ручной отбор статей по содержанию и соответствию критериям отбора	31	Понятие, феномен, возраст, свободный доступ для прочтения, период публикации, соответствие возрасту, теме, наличию экспериментального исследования

Следует отметить, что в отбор статей не был включен такой параметр, как авторство, ввиду устойчивых групп ученых, которые систематически занимаются исследованиями в области эмоционального интеллекта у молодежи и полностью соответствуют критериям анализа. Иначе говоря, в анализ были включены не более двух различных статей, написанных одной и той же группой исследователей с незначительными изменениями в составе исследователей и наличием достаточного временного промежутка исследования. Эти авторы продолжительно занимаются проблемой эмоционального интеллекта, публикуя результаты своих исследований под разным углом, что является особенно ценным при тематическом анализе. В вы-

борку статей были включены работы ученых из Испании, США, Китая, Италии, Англии, Ирландии, Польши, Индии.

Тематические фокусы исследований

Содержание 30 публикаций можно условно распределить по 5 основным направлениям исследования эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах:

- эмоциональный интеллект и личностное благополучие,
- эмоциональный интеллект в структуре общения;
- эмоциональный интеллект и личностные свойства, качества;
- эмоциональный интеллект и эмоциональное выгорание, стресс;
- эмоциональный интеллект и личностные расстройства (табл.2).

Таблица 2

Распределение статей по тематике исследования

№	Тема исследования	Автор и год издания
1	2	3
1.	Эмоциональный интеллект и психологическое благополучие у подростков и юношей	Guerra-Bustamante J., León-Del-Barco B., Yuste-Tosina R., López-Ramos V. M., Mendo-Lázaro S. (2019); Cejudo J., Rodrigo-Ruiz D., López-Delgado M. L., Losada L. (2018); Luna P., Guerrero J., Cejudo J. (2019); Asad Ali Shah S., Yezhuang T., Muhammad Shah A., Khan Durrani D., Jamal Shah S. (2018); Casino-García A. M., García-Pérez J., Llinares-Insa L. I. Subjective (2019); Estévez J. F., Cañas E., Estévez E. (2020); Gasp Coll M., Navarro-Mateu D., Giménez-Espert M. D. C., Prado-Gascó V. J. (2020)
2.	Эмоциональный интеллект в структуре общения у подростков и юношей (ЭИ и агрессивность, киберагрессивность, благодарность, эмпатия и др.)	Méndez I., Jorquera A. B., Ruiz-Esteban C., Martínez-Ramón J. P., Fernández-Sogorb A. (2019); Pérez-Fuentes M. D. C., Molero Jurado M. D. M., Barragán Martín A. B., Gázquez Linares J. J. (2019); Trigueros R., Sanchez-Sanchez E., Mercader I., Aguilar-Parra J. M., López-Liria R., Morales-Gázquez M. J., Fernández-Campoy J. M., Rocamora P. (2020); Martínez-Monteagudo M. C., Delgado B., García-Fernández J. M., Rubio E. (2019); Segura L., Estévez J. F., Estévez E. (2020); Shi M., Du T. (2020); Szcześniak M., Rodzeń W., Malinowska A., Kroplewski Z. (2020); Chamizo-Nieto M. T., Rey L., Pellitteri J. (2020);
3.	Взаимосвязь эмоционального интеллекта и других характеристик личности у подростков и юношей (успеваемость, мотивация, ЗОЖ, физическая активность, темперамент и др.)	Trigueros R., Aguilar-Parra J. M., Cangas A. J., Bermejo R., Ferrandiz C., López-Liria R. (2019); Acebes-Sánchez J., Díez-Vega I., Esteban-Gonzalo S., Rodríguez-Romo G. (2019); Szcześniak M., Stochalska K. (2019); Martínez-Martínez A. M., López-Liria R., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Morales-Gázquez M. J., Rocamora-Pérez P. (2020); Abe K., Niwa M., Fujisaki K., Suzuki Y. (2018);

1	2	3
4.	Взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания и стресса у подростков и юношей	Fiorilli C., Farina E., Buonomo I., Costa S., Romano L., Larcán R., Petrides K. V. (2020); Romano L., Tang X., Hietajärvi L., Salmela-Aro K., Fiorilli C. (2020); Trigueros R., Padilla A. M., Aguilar-Parra J. M., Rocamora P., Morales-Gázquez M. J., López-Liria R. (2020); Sen A., Thulasingham M., Olickal J. J., Sen A., Kalaiselvy A., Kandasamy P. (2020); Piekarska J. (2020); Usán Supervía P., Salavera Bordás C., Murillo Lorente V. (2020);
5.	Эмоциональный интеллект и личностные расстройства у подростков и юношей (интернет-игровое расстройство, расстройство пищевого поведения, преступления и др.)	Kahn R. E., Ermer E., Salovey P., Kiehl K. A. (2016); Dang D. L., Zhang M. X., Leong K. K., Wu A. M. S. (2019); Foye U., Hazlett D. E., Irving P. (2018); Piqueras J. A., Salvador M. D. C., Soto-Sanz V., Mira F., Pérez-González J. C. (2020);

Распределение респондентов по возрасту

Большинство респондентов в возрасте 12–18 лет, что в основном соответствует подростковому возрасту. Другая часть респондентов – 18–25 лет, что соответствует возрасту юности. Однако при этом есть исследования и на взрослых, в которых одновременно с юношами были задействованы и люди старше 25 лет, эти работы не были нами исключены из анализа, поскольку они лишь расширяют результаты исследований, а не сужают их. В таблице 3 представлены данные по каждой анализируемой публикации.

Таблица 3

Возраст респондентов по каждому анализируемому источнику

№	Авторы и год издания	Возраст респондентов (лет)
1	2	3
1.	Guerra-Bustamante J., León-Del-Barco B., Yuste-Tosina R., López-Ramos V. M., Mendo-Lázaro S. (2019)	12–17
2.	Kahn R. E., Ermer E., Salovey P., Kiehl K. A. (2016);	14–18
3.	Méndez I., Jorquera A. B., Ruiz-Esteban C., Martínez-Ramón J. P., Fernández-Sogorb A. (2019)	12–16
4.	Cejudo J., Rodrigo-Ruiz D., López-Delgado M. L., Losada L. (2018)	12–18
5.	Pérez-Fuentes M. D. C., Molero Jurado M. D. M., Barragán Martín A. B., Gázquez Linares J. J. (2019)	13–18
6.	Luna P., Guerrero J., Cejudo J. (2019)	12–15
7.	Trigueros R., Aguilar-Parra J. M., Cangas A. J., Bermejo R., Ferrandiz C., López-Liria R. (2019)	14–19
8.	Acebes-Sánchez J., Diez-Vega I., Esteban-Gonzalo S., Rodriguez-Romo G. (2019)	21, 34
9.	Asad Ali Shah S., Yezhuang T., Muhammad Shah A., Khan Durrani D., Jamal Shah S. (2018)	12–18
10.	Szcześniak M., Stochalska K. (2019)	18–49

1	2	3
11.	Fiorilli C., Farina E., Buonomo I., Costa S., Romano L., Larcán R., Petrides K. V. (2020)	13–17
12.	Romano L., Tang X., Hietajärvi L., Salmela-Aro K., Fiorilli C. (2020)	14–19
13.	Casino-García A. M., García-Pérez J., Llinares-Insa L. I. (2019)	8–18
14.	Dang D. L., Zhang M. X., Leong K. K., Wu A. M. S. (2019)	18–27
15.	Trigueros R., Padilla A. M., Aguilar-Parra J. M., Rocamora P., Morales-Gázquez M. J., López-Liria R. (2020)	19–27
16.	Trigueros R., Sanchez-Sanchez E., Mercader I., Aguilar-Parra J. M., López-Liria R., Morales-Gázquez M. J., Fernández-Campoy J. M., Rocamora P. (2020)	14–16
17.	Martínez-Monteagudo M. C., Delgado B., García-Fernández J. M., Rubio E. (2019)	12–18
18.	Martínez-Martínez A. M., López-Liria R., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Morales-Gázquez M. J., Rocamora-Pérez P. (2020)	12–19
19.	Estévez J. F., Cañas E., Estévez E. (2020)	11–18
20.	Segura L., Estévez J. F., Estévez E. (2020)	11–17
21.	Foye U., Hazlett D. E., Irving P. (2019)	18–50 (и старше)
22.	Abe K., Niwa M., Fujisaki K., Suzuki Y. (2018)	19
23.	Shi M., Du T. (2020)	17–25
24.	Usán Supervía P., Salavera Bordás C., Murillo Lorente V. (2020)	12–18
25.	Szcześniak M., Rodzeń W., Malinowska A., Kroplewski Z. (2020)	17–88
26.	Chamizo-Nieto M. T., Rey L., Pellitteri J. (2020)	12–18
27.	Piqueras J. A., Salvador M. D. C., Soto-Sanz V., Mira F., Pérez-González J. C. (2020)	12–18
28.	Sen A., Thulasingham M., Olickal J. J., Sen A., Kalaiselvy A., Kandasamy P. (2020)	18–19
29.	Guasp Coll M., Navarro-Mateu D., Giménez-Espert M. D. C., Prado-Gascó V. J. (2020)	12–19
30.	Piekarska J. (2020)	18–22

Следует отметить, что в последнее время в современной науке активно дискутируется проблема психологической природы и сущности эмоционального интеллекта. Отмечается, что как таковое понятие «эмоциональный интеллект» до сегодняшнего дня не имеет общепринятого определения и рассматривается в большей степени исходя из методологических предпочтений исследователей, воспроизводя достаточно разрозненную картину подходов, теорий и концепций, теоретических находок и эмпирических или экспериментальных данных, в целом до конца не осмысленных психологической наукой. В большей степени авторы публикаций выбирают методологию для исследований согласно той модели, которой они сами придерживаются, но при этом также следуют принципу ее доступности для измерений (по наличию/отсутствию методики в адаптированном виде в той стране, где проводится исследование и с учетом того языка, на каком говорят и понимают респонденты).

Эмоциональный интеллект. Модели

В литературе выделяют два теоретических подхода к изучению эмоционального интеллекта (ЭИ) – модели способностей и смешанные модели. Представители моделей способностей включают в состав ЭИ способности, связанные с переработкой эмоциональной информации, и разрабатывают объективные тесты для его измерения (Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо и др.) [7]. В свою очередь, представители смешанных моделей включают в состав ЭИ личностные черты и когнитивные способности и предлагают измерять ЭИ с помощью опросников (Р. Бар-Он, К. В. Петридес и др.) [5].

Исходя из публикаций, представленных нами к анализу, рассмотрим основные модели эмоционального интеллекта, которые сегодня используют зарубежные авторы в своих исследованиях.

Модель Джона Майера, Петера Сэловей и Дэвида Карузо

Самая ранняя модель, эмоционального интеллекта была предложена американскими психологами Дж. Майером и П. Сэловей в 1990 г., а затем в 2004 была доработана при участии Д. Карузо [6]. Авторы рассматривали эмоциональный интеллект как способность, выделив четыре его составляющие (способности): восприятие, использование, понимание и управление эмоциями [8].

Первая составляющая эмоционального интеллекта – восприятие эмоций, которая включает в себя способность улавливать и расшифровывать эмоциональные состояния лиц, картин, голосов и культурных артефактов, а также своих собственных эмоций. Восприятие эмоций можно считать базой эмоционального интеллекта, благодаря которой возможны дальнейшие процессы работы с эмоциональной информацией.

Вторая составляющая – это способность использовать эмоций, которая включает в себя умение человека подстраивать собственные эмоции под необходимую когнитивную работу в соответствии с поставленными задачами. Например, для выполнения кропотливой и требующей внимания работы оптимально спокойное, ровное настроение, иногда даже грустное, в то время как для творческой, инновационной, мыслительной деятельности требуется радостное, приподнятое настроение. Подчеркивалось, что эмоционально развитый человек при этом может эффективно использовать диапазон собственного настроения для решения той или иной задачи.

Третья составляющая – это способность понимать эмоции и язык эмоций, оценивать сложные эмоциональные переплетения. Например, различать близкие друг к другу эмоции, такие как счастье и восторг, а также осознавать изменение эмоций с течением времени, например, трансформацию шока в состояние горя.

Четвертая составляющая – это способность управлять своими и чужими эмоциями, предвосхищать сложные для себя эмоциональные состояния и корректировать их. Например, усиливая собственную речь нужной эмоцией, вызывая схожую эмоциональную волну в слушателях, управлять чужими эмоциями, используя механизм эмоционального заражения.

Модель EQ Рувена Бар-Она

Параллельно с Дж. Майером, П. Саловей и Д. Карузо, и даже чуть раньше (1988), теорию об эмоционально-социальном интеллекте сформулировал Израильский клинический психолог Рувен Бар-Он [10]. Он отталкивался от исследований в клинической психологии, связанных с алекситимией, изучением нейронной схемы, существующих теорий эмоциональной сферы и предложил понятие эмоционального коэффициента (EQ) [1]. Модель Р. Бар-Она включала в себя эмоционально-со-

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

циальный интеллект, который определялся им как пересечение взаимосвязанных эмоциональных и социальных компетенций, навыков и фасилитаторов, определяющих насколько эффективно люди понимают и выражают себя, понимают других и взаимодействуют с ними, а также справляются с повседневными потребностями. Эмоциональные и социальные компетенции, навыки и эмоциональные состояния, упомянутые в этой модели, включают пять ключевых компонентов, каждый из которых содержит ряд тесно связанных компетенций, навыков и эмоциональных состояний (табл. 4).

Таблица 4

Структурные составляющие модели Р. Бар-Она

1. Внутриличностная сфера	1.1. Ассертивность
	1.2. Эмоциональный самоанализ
	1.3. Независимость
	1.4. Самоуважение
	1.5. Самоактуализация
2. Межличностная сфера	2.1. Эмпатия
	2.2. Социальная ответственность
	2.3. Межличностные отношения
3. Сфера адаптивности	3.1. Умение решать проблемы
	3.2. Оценка действительности
	3.3. Гибкость
4. Сфера управления стрессом	4.1. Толерантность к стрессу
	4.2. Контроль импульсивности
5. Сфера общего настроения	5.1. Удовлетворенность жизнью
	5.2. Оптимизм

Описывая модель эмоционально-социального интеллекта, Р. Бар-Он выделяет пять ключевых компонентов, каждый из которых содержит ряд тесно связанных компетенций, навыков и эмоциональных состояний и дает следующие определения.

Внутриличностная сфера включает в себя следующие структурные элементы:

Самоанализ – способность понимать свои чувства и то, какое влияние собственное поведение оказывает на окружающих людей.

Ассертивность – способность ясно выражать свои чувства и мысли, проявлять твердость убеждений и удовлетворять собственные желания законными средствами, принимая во внимание предпочтения и реакции других людей. Не предполагает единую линию поведения, сопряжена с легкостью и активностью. Противоположностью ассертивности является агрессия, пассивность, стеснительность.

Независимость – способность самостоятельно принимать решения и контролировать себя, в поведении следовать исходя из своей личностной позиции, быть свободным от эмоциональной зависимости, выполнять свои обязанности, не становясь их рабом.

Самооценка (= самоуважение) – умение распознавать свои сильные и слабые стороны, оставаться в согласии с собой, уважать себя и воспринимать положительно, не отрицая собственных минусов. На противоположном конце континуума – чувство собственной несостоятельности и неполноценности, гипертрофированное самолюбие и чувство собственной значимости, важности.

Самоактуализация – развитие в себе непрерывного процесса стремления к максимальному развитию и реализации своего потенциала, связанные с чувством полноценности собственной жизни и удовлетворенности собой.

Сфера межличностных отношений включает следующие компоненты:

Эмпатия – умение понимать чувства других и способность дать понять, что вам известны их чувства. Не включает в себя любезность или сочувствие.

Социальная ответственность – способность к взаимовыгодному сотрудничеству, включающая в себя совесть, нравственность и заботу о ближнем.

Межличностные отношения – способность устанавливать и поддерживать взаимовыгодные отношения, основанные на чувстве эмоциональной близости, умение чувствовать себя свободно и комфортно в социальных контактах; способность к конструктивному общению через вербальные и невербальные коммуникации.

Сфера адаптивности включает в себя:

Решение проблем – способность выявлять и формулировать проблемы, а также вырабатывать и превращать в жизнь потенциально эффективные пути их решения.

Оценка действительности – способность верно определять соотношение между своим опытом и тем, что объективно существует (видеть мир таким, какой он есть), включает способность концентрироваться и сосредотачиваться. Акцент ставится на прагматизм, объективность, адекватность восприятия.

Гибкость – способность согласовывать свои чувства, мысли и действия с меняющимися обстоятельствами; умение адаптироваться к незнакомым, непредсказуемым и быстро меняющимся обстоятельствам. Противоположный полюс – непреклонность, упрямство. Отмечалось, что гибкие люди обладают быстрой реакцией, не грязнут в излишнем консерватизме, меняют свою точку зрения, когда получают доказательства того, что заблуждались.

Сфера управления стрессом включает в себя следующие компоненты:

Толерантность к стрессу – способность противостоять стрессовым ситуациям без симптомов физического или эмоционального напряжения – это находчивость и владение собой.

Контроль импульсивности – способность устоять перед соблазном, побуждением действовать на волне эмоций («рубить с плеча»). Противоположный полюс – вспыльчивость, раздражительность.

Сфера общего настроения:

Удовлетворенность жизнью – способность радоваться, веселиться, быть умиротворенным, жизнерадостным, воодушевленным.

Оптимизм – энтузиазм в любом виде деятельности, способность уметь без уныния видеть светлую сторону во всем.

Модель эмоционального интеллекта Константиноса Василиса Петридеса

В рамках подхода К. Петридеса эмоциональный интеллект рассматривается как личностная черта. Эмоциональный интеллект как черта (она же черта EI или черта эмоциональной самоэффективности) – это совокупность эмоциональных представлений о себе [14]. К. В. Петридес пишет, что эмоциональный интеллект («черта EI») касается восприятия наших эмоциональных способностей, то есть того, насколько мы хороши с точки зрения понимания, регулирования и выражения эмоций, чтобы адаптироваться к среде и поддерживать свое благополучие. Иначе говоря, этот конструкт касается самооценки человеком своих эмоциональных свойств, включает в себя личностные черты и самовоспринимаемые способности, связанные с эмоциями.

К. В. Петридес критикует модели способностей ЭИ и тесты для его измерения и предлагает использовать теорию черт в качестве теоретического контекста, показывая, что в конечном итоге все когнитивные начала сводятся к эмоциональным чертам – эмпатии, гибкости, контролю эмоций и т. д. Он считает, что сосредоточение внимания на чертах личности, связанных с эмоциями, приводит в конечном итоге к постановке проблемы эмоционального интеллекта [13].

Автор отмечает, что на сегодняшний день полученные данные свидетельствуют, что индивидуальные различия в проявлениях эмоционального интеллекта являются последовательным предиктором человеческого поведения на протяжении всей жизни [12]. Черта EI обеспечивает всестороннюю операционализацию эмоциональных аспектов личности и полностью выходит за рамки таксономии когнитивных способностей человека.

В своей модели эмоционального интеллекта на основе психометрических стандартизованных процедур К. В. Петридес выделяет четыре основных фактора – «Эмоциональность», «Коммуникабельность», «Благополучие», «Самоконтроль» и 15 признаков, которые их образуют:

1. Приспособляемость (гибкость и адаптивность к новым условиям).
2. Напористость (готовность отстаивать свои права).
3. Восприятие эмоций (ясность в своих собственных и чужих чувствах).
4. Выражение эмоций (способность передавать свои чувства другим).
5. Управление эмоциями (способность влиять на чувства других).
6. Регулирование эмоций (способность контролировать свои эмоции).
7. Импульсивность низкая (рефлексивность и склонность не поддаваться своим эмоциональным порывам).
8. Отношения (умение иметь полноценные личные отношения).
9. Самоуважение (успешность и уверенность в себе).
10. Самомотивация (умение двигаться вперед для достижения целей).
11. Общительность, социальная осведомленность.
12. Управление стрессом (способность выдерживать давление и регулировать стресс).
13. Сопереживание (способность принимать чужую точку зрения).
14. Счастье (веселость и довольство своей жизнью).
15. Оптимизм (уверенность в себе и склонность смещать акцент на «светлую» сторону жизни).

Представим четыре фактора эмоционального интеллекта, образованные из 15 черт, посредством их принадлежности к признаку:

Благополучие (черты: счастье, оптимизм, самоуважение) отражает общее чувство благополучия, простирающееся от прошлых достижений к будущим ожиданиям.

Самоконтроль (черты: регулирование эмоций, импульсивность, стресс-менеджмент) отражает степень контроля над своими побуждениями и желаниями, а также умение регулировать эмоции по отношению к внешнему давлению и стрессу.

Эмоциональность (черты: сопереживание, выражение эмоций, восприятие эмоций и отношение) отражает широту диапазона навыков, связанных с эмоциями для развития и поддержки близких отношений со значимыми людьми.

Коммуникабельность (черты: управление эмоциями, уверенность в себе, осведомленность) подчеркивает социальные отношения и социальное влияние, хоро-

шие навыки слушания, четкость и уверенность в общении с людьми из самых разных слоев общества.

Согласно исследованиям К. В. Петридеса, эмоциональный интеллект как черта является отдельной и сложной конфигурацией в структуре личности, которая, по-видимому, находится на нижних уровнях ее иерархии [13]. К. В. Петридес называет эмоциональный интеллект «ненастоящим», не отвечающим стандартам измерения психометрического интеллекта. Он утверждает, что все современные опросники ЭИ на самом деле диагностируют определенную комбинацию личностных черт, и со всем не случайно они не коррелируют непосредственно с самим интеллектом, но при этом имеют высокие корреляции с известными личностными чертами [14; 15].

В публикациях, представленных нами к анализу, широко применяются методики, основанные на описанных выше моделях эмоционального интеллекта и предназначенные для выборки подростков и юношей (табл. 5).

Таблица 5

Методики, направленные на измерение эмоционального интеллекта, используемые в современных зарубежных исследованиях

№	Тесты на измерение эмоционального интеллекта в анализируемых публикациях	Характеристики теста	Количество работ, в которых тест применялся
1	2	3	4
1.	Questionnaire Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) <i>Анкета по шкале мета-настроения (TMMS-24) в основе модель П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо</i> Версия опросника: Questionnaire Trait Meta Mood Scale (TMMS-22)	24 пункта (вопроса), определяют 3 измерения: – внимание (способность чувствовать и выражать чувства надлежащим образом); – ясность (понимание эмоциональных состояний); – восстановление (эмоциональная регуляция)	9
2.	MSCEIT-YV-R – молодежная форма, является производным от MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. <i>Тест на эмоциональный интеллект Дж. Майера, П. Саловей и Д. Карузо – в основе модель П. Саловей, Дж. Майера и Д. Карузо</i>	101 пункт, суммарно направлен на измерение способности воспринимать, понимать, использовать и управлять эмоциями в процессе мышления и действия	1
3.	Emotional quotient-youth version (EQ-i: YV) by Bar-On and Parker <i>Эмоциональный фактор - молодежная версия Бар-Она и Паркер (EQ-i: YV) – в основе модель Р. Бар-Она</i>	60 пунктов, определяющих 5 совокупных шкал эмоционального интеллекта (ЭИ): – внутриличностный ЭИ (INTRA); – межличностный ЭИ (INTER); – управление стрессом (SM); – адаптивность (ADAPT); – общее настроение (GM)	1
3.	Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-I-M20) <i>Краткий опросник эмоционального интеллекта пожилых людей (EQ-I-M20),</i>	20 пунктов, образующих 5 шкал ЭИ: – внутриличностный ЭИ (INTRA); – межличностный ЭИ (INTER); – управление стрессом (SM); – адаптивность (ADAPT); – общее настроение (GM)	1

1	2	3	4
	адаптированный для подростков – в основе модель Р. Бар-Она		
4.	Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) <i>Краткая форма опросника по чертам эмоционального интеллекта для подростков (TEIQue-ASF)</i> – в основе модель К. В. Петридеса	30 пунктов, направлены на измерение глобальной черты эмоционального интеллекта у подростков в возрасте с 11 до 17 лет	4
5.	Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TeiQue-SF) <i>Краткая форма опросника эмоционального интеллекта (TeiQue-SF)</i> – в основе модель К. В. Петридеса	30 пунктов, направлены на измерение глобальной черты эмоционального интеллекта в юношеском возрасте от 18 лет	3
6.	Emotional Intelligence Questionnaire in Physical Education-22 <i>Спортивный опросник эмоционального интеллекта – модифицированная Шкала эмоционального интеллекта Н. Шутте,</i> – в основе модель П. Саловея, Дж. Майера и Д. Карузо	22 пункта, образуют 3 шкалы ЭИ: – распознавание собственных эмоций; – регулирование и эмоциональный контроль; – эмоциональное сочувствие	1
7.	The Chinese version of the 16-item Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS) <i>Китайская версия шкалы эмоционального интеллекта Вонга и Лоу из 16 пунктов (WLEIS)</i> – в основе модель П. Саловея, Дж. Майера и Д. Карузо	16 пунктов, образуют 4 шкалы ЭИ: – оценивание и выражение эмоций в себе (SA), – оценивание и признание эмоций в других (OA); – использование эмоций или ассимиляции (UA), а также регулирование эмоций в себе (RE)	4
8.	Schutte Self Report EI Test (SSEIT) /Emotional Intelligence Questionnaire (INTE) <i>Самоотчетный тест Schutte EI Test (SSEIT)/Опросник эмоционального интеллекта (INTE)</i> – в основе модель П. Саловея, Дж. Майера и Д. Карузо	33 пункта, направлены на: – оценивание и выражение эмоций; – регулирование эмоций; – использование эмоций при решении проблем	3

Из анализа данных следует, что наиболее часто применяемой методикой для измерения эмоционального интеллекта в зарубежных исследованиях является анкета по шкале мета-настроения в различных ее версиях и адаптациях на разноязычных аудиториях [7]. Вторыми по частоте применения в зарубежных исследованиях являются различные формы тестов семейства TEIQue К. В. Петридеса, сформированные с учетом разных возрастных групп [4; 5; 11; 12], в том числе адаптированных на подростковых выборках (возраст 12–17 лет). Третьими по частоте применения являются тест китайской версии шкалы эмоционального интеллекта Дж. Вонга и Лоу (WLEIS) и самоотчетные формы теста Schutte SSEIT и INTE [2].

Из применяемых в зарубежной психологии тестов можно выделить адаптированные/неадаптированные опросники для русскоязычной аудитории. Этот список выглядит следующим образом:

1. Questionnaire Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) – возраст исследуемых от 18 лет – не адаптирована.

2. MSCEIT-YV-R – возраст исследуемых от 17 лет – не адаптирована [9]; процедура адаптации коснулась лишь отдельной версии MSCEIT V2.0 в 2009 г. в работе Е. А. Сергиенко, И. И. Ветровой [7].

3. Emotional quotient-youth version (EQ-i:YV) by Bar-On and Parker – подростковая версия – возраст от 11 до 17 лет [6] – не адаптирована. Была попытка адаптировать полную версию методики EQ-i 2.0 в России, однако из-за несогласованности с автором опросника по возможностям адаптации пришлось оставить модифицированную версию методики [6; 8].

4. Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) – возраст от 12 до 17 лет – полностью не адаптирована. Отдельная версия Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TeiQue-SF) – возраст от 17 лет – адаптирована в 2021 г. А. А. Панкратовой и ее коллегами [4; 5].

5. Emotional Intelligence Questionnaire in Physical Education-22 (Шутте) – опросник не адаптирован на русскоязычную аудиторию. Отдельная версия Schutte Self Report EI Test (SSEIT)/Emotional Intelligence Questionnaire (INTE) – возраст от 18 лет – адаптирована в 2016 г. А. Ю. Варицким [2].

6. The Chinese version of the 16-item Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS) – возраст от 17 лет – не адаптирована [15].

Недостаточный уровень феноменологической проработанности эмоционального интеллекта стимулирует в зарубежной психологии рост эмпирических и прикладных исследований на базе стандартизированных процедур. Из обзорного анализа публикаций (список работ для анализа представлен в конце статьи) обнаружено, что эмоциональный интеллект образует взаимосвязи со следующими психическими конструктами:

1) психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью (Guegza-Bustamante J., León-Del-Barco B., Yuste-Tosina R., López-Ramos V. M., Mendo-Lázaro S. 2019; Cejudo J., Rodrigo-Ruiz D., López-Delgado M. L., Losada L. 2018; Luna P., Guerrero J., Cejudo J. 2019; Asad Ali Shah S., Yezhuang T., Muhammad Shah A., Khan Durrani D., Jamal Shah S. 2018; Romano L., Tang X., Hietajärvi L., Salmela-Aro K., Fiorilli C. 2018; Casino-García A. M., García-Pérez J., Llinares-Insa L. I. 2019; Piqueras J. A., Salvador M. D. C., Soto-Sanz V., Mira F., Pérez-González J. C. 2019; Guasp Coll M., Navarro-Mateu D., Giménez-Espert M. D. C., Prado-Gascó V. J. 2020);

2) агрессивность (Kahn R. E., Ermer E., Salovey P., Kiehl K. A. 2016; Pérez-Fuentes M. D. C., Molero Jurado M. D. M., Barragán Martín A. B., Gázquez Linares J. J. 2019;

Martínez-Martínez A. M., López-Liria R., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Morales-Gázquez M. J., Rocamora-Pérez P. 2021; Segura L., Estévez J. F., Estévez E. 2020, Chamizo-Nieto M. T., Rey L., Pellitteri J.);

3) тревожность и виктимизация (Méndez I., Jorquera A. B., Ruiz-Esteban C., Martínez-Ramón J. P., Fernández-Sogorb A. 2018; Cejudo J., Rodrigo-Ruiz D., López-Delgado M. L., Losada L. 2018; Asad Ali Shah S., Yezhuang T., Muhammad Shah A., Khan Durrani D., Jamal Shah S. 2018; Fiorilli C., Farina E., Buonomo I., Costa S., Romano L., Larcan R., Petrides K. V. 2018; Trigueros R., Padilla A. M., Aguilar-Parra J. M., Rocamora P., Morales-Gázquez M. J., López-Liria R.; Martínez-Martínez A. M., López-Liria R., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Morales-Gázquez M. J., Rocamora-Pérez P. 2019; Estévez J. F., Cañas E., Estévez E. 2020; Segura L., Estévez J. F., Estévez E. 2020; Abe K., Niwa M., Fujisaki K., Suzuki Y. 2018; Szcześniak M., Rodzeń W., Malinowska A., Kroplewski Z. 2020);

4) не обнаружены значимые связи со стрессом и с воспринимаемым стрессом (Sen A., Thulasingham M., Olickal J. J., Sen A., Kalaiselvy A., Kandasamy P. 2018; Piekarska J. 2020), что требует дальнейшего исследования;

5) успеваемость, самомотивация и самоуважение (Trigueros R., Aguilar-Parra J. M., Cangas A. J., Bermejo R., Ferrandiz C., López-Liria R. 2020; Usán Supervía P., Salavera Bordás C., Murillo Lorente V. 2020; Sen A., Thulasingham M., Olickal J. J., Sen A., Kalaiselvy A., Kandasamy P. 2021; Guasp Coll M., Navarro-Mateu D., Giménez-Espert M. D. C., Prado-Gascó V. J. 2020);

6) игровая зависимость, пищевое расстройство, правонарушения (Kahn R. E., Ermer E., Salovey P., Kiehl K. A. 2020; Dang D. L., Zhang M. X., Leong K. K., Wu A. M. S. 2020; Foye U., Hazlett D. E., Irving P. 2020);

7) темперамент (Szcześniak M., Stochalska K. 2019; Abe K., Niwa M., Fujisaki K., Suzuki Y. 2020; Szcześniak M., Rodzeń W., Malinowska A., Kroplewski Z. 2020);

8) спортивные достижения (Luna P., Guerrero J., Cejudo J. 2019; Trigueros R., Aguilar-Parra J. M., Cangas A. J., Bermejo R., Ferrandiz C., López-Liria R. 2020; Acebes-Sánchez J., Díez-Vega I., Esteban-Gonzalo S., Rodríguez-Romo G. 2021).

В отечественной психологии наблюдается как дефицит аналогичных работ, так и отсутствие родственных эмпирических данных для сравнения.

В настоящий момент для диагностики эмоционального интеллекта используются три типа методик: тесты, опросники с опорой на модели способностей и опросники с опорой на смешанные модели. Стоит отметить, что в случае опросников человек дает самоотчет о своих способностях, т. е. измеряется не уровень развития его способностей, а его самооффективность. Из трех типов методик диагностики ЭИ для взрослых на русском языке доступны отдельные тесты и опросники с опорой на модели способностей, а именно тест MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо [6–8] и российский опросник ЭИин Д. В. Люсина [3]. При этом опросники с опорой на смешанные модели, которые по результатам метаанализов обладают самой высокой прогностической валидностью, практически не адаптированы в отечественной психологии и на русском языке не представлены, за исключением краткой версии опросника TEIQue (Trait emotional intelligence questionnaire) К. Петридеса и А. Фёрнхема – для взрослых в адаптации А. А. Панкратовой, А. В. Корниенко, А. В. Фетисовой [4; 12]. Отсутствие релевантного диагностического инструментария с опорой на смешанные модели, прошедшего адаптацию на русскоязычной выборке и предназначенного для измерения эмоционального интеллекта на разновозрастных группах, в частности,

для подростков и юношей, на сегодняшний день составляет большую проблему для российских исследователей.

Для исследования были взяты следующие статьи:

Guerra-Bustamante J., León-Del-Barco B., Yuste-Tosina R., López-Ramos V. M., Mendo-Lázaro S. Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 10. P. 1720. DOI: 10.3390/ijerph16101720; PMID: 31100799; PMCID: PMC6572191

Kahn R. E., Ermer E., Salovey P., Kiehl K. A. Emotional Intelligence and Callous-Unemotional Traits in Incarcerated Adolescents // *Child Psychiatry & Human Development*. 2016. Vol. 47, Issue 6. P. 903–917. DOI: 10.1007/s10578-015-0621-4; PMID: 26779640; PMCID: PMC4947452

Méndez I., Jorquera A. B., Ruiz-Esteban C., Martínez-Ramón J. P., Fernández-Sogorb A. Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 23. P. 4837. DOI: 10.3390/ijerph16234837; PMID: 31810165; PMCID: PMC6926554

Cejudo J., Rodrigo-Ruiz D., López-Delgado M. L., Losada L. Emotional Intelligence and Its Relationship with Levels of Social Anxiety and Stress in Adolescents // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15, Issue 6. P. 1073. DOI: 10.3390/ijerph15061073; PMID: 29799465; PMCID: PMC6024952

Pérez-Fuentes M. D. C., Molero Jurado M. D. M., Barragán Martín A. B., Gázquez Linares J. J. Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 3. P. 478. DOI: 10.3390/ijerph16030478; PMID: 30736326; PMCID: PMC6388189

Luna P., Guerrero J., Cejudo J. Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 10. P. 1821. DOI: 10.3390/ijerph16101821; PMID: 31126004; PMCID: PMC6571931

Trigueros R., Aguilar-Parra J. M., Cangas A. J., Bermejo R., Ferrandiz C., López-Liria R. Influence of Emotional Intelligence, Motivation and Resilience on Academic Performance and the Adoption of Healthy Lifestyle Habits among Adolescents // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 16. P. 2810. DOI: 10.3390/ijerph16162810; PMID: 31394722; PMCID: PMC6719049

Acebes-Sánchez J., Díez-Vega I., Esteban-Gonzalo S., Rodríguez-Romo G. Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study // *BMC Public Health*. 2019. Vol. 19, Issue 1. P. 1241. DOI: 10.1186/s12889-019-7576-5; PMID: 31500593; PMCID: PMC6734231

Asad Ali Shah S., Yezhuang T., Muhammad Shah A., Khan Durrani D., Jamal Shah S. Fear of Terror and Psychological Well-Being: The Moderating Role of Emotional Intelligence // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15, Issue 11. P. 2554. DOI: 10.3390/ijerph15112554; PMID: 30441857; PMCID: PMC6267429

Szcześniak M., Stochalska K. Temperament and Sense of Coherence: Emotional Intelligence as a Mediator // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 17, Issue 1. P. 219. DOI: 10.3390/ijerph17010219; PMID: 31892262; PMCID: PMC6981951

Fiorilli C., Farina E., Buonomo I., Costa S., Romano L., Larcan R., Petrides K. V. Trait Emotional Intelligence and School Burnout: The Mediating Role of Resilience and

Academic Anxiety in High School // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 9. P. 3058. DOI: 10.3390/ijerph17093058; PMID: 32354010; PMCID: PMC7246930

Romano L., Tang X., Hietajärvi L., Salmela-Aro K., Fiorilli C. Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 13. P. 4771. DOI: 10.3390/ijerph17134771; PMID: 32630744; PMCID: PMC7369914

Casino-García A. M., García-Pérez J., Llinares-Insa L. I. Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 18. P. 3266. DOI: 10.3390/ijerph16183266; PMID: 31491975; PMCID: PMC6765812

Dang D. L., Zhang M. X., Leong K. K., Wu A. M. S. The Predictive Value of Emotional Intelligence for Internet Gaming Disorder: A 1-Year Longitudinal Study // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 15. P. 2762. DOI: 10.3390/ijerph16152762; PMID: 31382434; PMCID: PMC6696303

Trigueros R., Padilla A. M., Aguilar-Parra J. M., Rocamora P., Morales-Gázquez M. J., López-Liria R. The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 6. P. 2071. DOI: 10.3390/ijerph17062071; PMID: 32245007; PMCID: PMC7143047

Trigueros R., Sanchez-Sanchez E., Mercader I., Aguilar-Parra J. M., López-Liria R., Morales-Gázquez M. J., Fernández-Campoy J. M., Rocamora P. Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 12. P. 4208. DOI: 10.3390/ijerph17124208; PMID: 32545626; PMCID: PMC7345273

Martínez-Monteagudo M. C., Delgado B., García-Fernández J. M., Rubio E. Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, Issue 24. P. 5079. DOI: 10.3390/ijerph16245079; PMID: 31842418; PMCID: PMC6950617

Martínez-Martínez A. M., López-Liria R., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Morales-Gázquez M. J., Rocamora-Pérez P. Relationship between Emotional Intelligence, Cybervictimization, and Academic Performance in Secondary School Students // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 21. P. 7717. DOI: 10.3390/ijerph17217717; PMID: 33105777; PMCID: PMC7660080

Estévez J. F., Cañas E., Estévez E. The Impact of Cybervictimization on Psychological Adjustment in Adolescence: Analyzing the Role of Emotional Intelligence // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 10. P. 3693. DOI: 10.3390/ijerph17103693; PMID: 32456261; PMCID: PMC7277426

Segura L., Estévez J. F., Estévez E. Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, Issue 13. P. 4681. DOI: 10.3390/ijerph17134681; PMID: 32610663; PMCID: PMC7370164

Foye U., Hazlett D. E., Irving P. Exploring the role of emotional intelligence on disorder eating psychopathology // *Eating and Weight Disorders*. 2019. Vol. 24, Issue 2. P. 299–306. DOI: 10.1007/s40519-018-0629-4; PMID: 30569396; PMCID: PMC6441396

Abe K., Niwa M., Fujisaki K., Suzuki Y. Associations between emotional intelligence, empathy and personality in Japanese medical students // BMC Medical Education. 2018. Vol. 18, Issue 1. P. 47. DOI: 10.1186/s12909-018-1165-7; PMID: 29587725; PMCID: PMC5870303

Shi M., Du T. Associations of emotional intelligence and gratitude with empathy in medical students // BMC Medical Education. 2020. Vol. 20, Issue 1. P. 116. DOI: 10.1186/s12909-020-02041-4; PMID: 32303212; PMCID: PMC7164156

Usán Supervía P., Salavera Bordás C., Murillo Lorente V. Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, Issue 21. P. 8160. DOI: 10.3390/ijerph17218160; PMID: 33158255; PMCID: PMC7662988

Szcześniak M., Rodzeń W., Malinowska A., Kroplewski Z. Big Five Personality Traits and Gratitude: The Role of Emotional Intelligence // Psychology Research and Behavior Management. 2020. Vol. 13. P. 977–988. DOI: 10.2147/PRBM.S268643; PMID: 33204190; PMCID: PMC7667173

Chamizo-Nieto M. T., Rey L., Pellitteri J. Gratitude and Emotional Intelligence as Protective Factors against Cyber-Aggression: Analysis of a Mediation Model // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, Issue 12. P. 4475. DOI: 10.3390/ijerph17124475; PMID: 32580331; PMCID: PMC7345504

Piqueras J. A., Salvador M. D. C., Soto-Sanz V., Mira F., Pérez-González J. C. Strengths Against Psychopathology in Adolescents: Ratifying the Robust Buffer Role of Trait Emotional Intelligence // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, Issue 3. P. 804. DOI: 10.3390/ijerph17030804; PMID: 32012879; PMCID: PMC7037399

Sen A., Thulasingam M., Olickal J. J., Sen A., Kalaiselvy A., Kandasamy P. Emotional intelligence and perceived stress among undergraduate students of arts and science colleges in Puducherry, India: A cross-sectional study // Journal of Family Medicine and Primary Care. 2020. Vol. 9, Issue 9. P. 4942–4948. DOI: 10.4103/jfmprc.jfmprc_823_20; PMID: 33209826; PMCID: PMC7652197

Guasp Coll M., Navarro-Mateu D., Giménez-Espert M. D. C., Prado-Gascó V. J. Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish Adolescents: Regression vs. QCA Models // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 1629. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01629; PMID: 32765370; PMCID: PMC7380108

Piekarska J. Determinants of Perceived Stress in Adolescence: The Role of Personality Traits, Emotional Abilities, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Self-Esteem // Advances in Cognitive Psychology. 2020. Vol. 16, Issue 4. P. 309–320. DOI: 10.5709/acp-0305-z; PMID: 33532008; PMCID: PMC7839256

Список литературы

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.

2. Варицкий А. Ю. Особенности психодиагностики эмоционального интеллекта личности с помощью опросника Шутте // Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи: материалы научно-практической конференции / отв. ред. П. Е. Барабанов. М.: МФЮА, 2016. С. 258–273.

3. Ермолова Е. О. Особенности эмоционального интеллекта у лиц с разными типами психологических границ // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2581–2588.

4. *Панкратова А. А., Корниенко А. В., Фетисова А. В.* Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (Trait emotional intelligence questionnaire) К. Петридеса и А. Фёрнхема // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 1. С. 130–144.
5. *Панкратова А. А.* Эмоциональный интеллект: смешанные модели и методики диагностики // Вопросы психологии. 2020. № 1. С. 154–164.
6. *Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера – Сэловея – Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 6 (8). URL: <https://lib.ipran.ru/paper/13016100> (дата обращения: 29.08.2021).
7. *Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И.* и др. Создание русскоязычного теста для измерения эмоционального интеллекта как способности // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции: в 2 т. / под ред. Н. А. Батурина и др. Челябинск: ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 276–283.
8. *Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство. М.: Институт психологии РАН, 2010. 176 с.
9. *Шамшикова О. А., Галюк Н. А., Александрова А. А.* К вопросу взаимосвязи эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций личности // СМАЛЬТА. 2019. № 4. С. 31–37.
10. *Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G.* Human abilities: emotional intelligence // Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. P. 507–536.
11. *Salovey P., Grewal D.* The science of Emotional intelligence // American Psychological Society. 2005. Vol. 14, Issue 6. P. 281–285.
12. *Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S.* et al. Developments in Trait Emotional Intelligence Research // Emotion Review. 2016. Vol. 8, Issue 4. P. 137–156.
13. *Petrides K. V.* Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire // Assessment Emotional Intelligence. New York: Springer, 2009. P. 36–78. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0_5
14. *Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F.* The location of trait emotional intelligence in personality factor space // British Journal of Psychology. 2007. Vol. 98. P. 273–289.
15. *Shi J., Wang L.* Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43. P. 377–387.



Ермолова Екатерина Олеговна

Меер Алеся Игоревна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗЕ ФИЗИЧЕСКОГО Я В СТРУКТУРЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В обществе постмодерна тело все более перестает отражать биологическую (соматическую) природу индивида, а становится отделенным от его носителя объектом, со свойственными ему социально-психологическими характеристиками, с которым человек устанавливает значимые объектные отношения; данное расщепление между биологическим и социально-конструируемым образом проявляется все отчетливее в последние десятилетия, что и обуславливает актуальность изучаемой темы. Целью работы является стремление авторов осмысления места образа «физического Я» в структуре Я-концепции личности, а также рассмотрения его динамики с точки зрения эталонов современной культуры. В статье делается вывод о влиянии образа телесного «Я» на самоотношение личности и поведение индивида, которое играет важную роль в процессе социальной адаптации.

Ключевые слова: Я-концепция; физическое «Я»; образ тела; культурное тело; социокультурное пространство.

Ermolova Ekaterina Olegovna

Meer Alesya Igorevna

THEORETICAL CONCEPTS OF THE BODY IMAGE IN THE STRUCTURE OF "SELF-CONCEPT" OF ADOLESCENTS AND ADULTS

Abstract. In postmodern society, the body increasingly ceases to reflect the biological (somatic) nature of the individual, but becomes an object separated from its carrier, with its characteristic socio-psychological characteristics, with which a person establishes meaningful object relations; this split between the biological and socially constructed image has become more and more pronounced in recent decades, which determines the relevance of the chosen topic. The aim of the work is the desire of the authors to comprehend the place of the image of the physical "I" in the structure of the I-concept of personality, as well as to consider its dynamics from the point of view of the standards of modern culture. The article concludes about the influence of the image of the bodily "I" on the self-attitude of the

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

Меер Алеся Игоревна – студ. 2 курса магистратуры, направление «Психология», магистерская программа «Психология развития», факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, psiholog168@yandex.ru, Новосибирск, Россия

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

Meer Alesya Igorevna – Master's Student of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, psiholog168@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

personality and the behavior of the individual, which plays an important role in the process of social adaptation.

Keywords: self-concept; physical "I"; body image; cultural body; sociocultural space.

«Какая роскошь – быть не в моде
И жить, ни на кого не глядя,
И одеваться по погоде,
Не ради взглядов встречных дядей.
Прослыть не побояться дурой,
Не прибавлять платформой роста,
Не подгонять свою фигуру
Под «шестьдесят» и «девяносто».
Веселой быть и самодурной,
Зевать, коль станет слишком скучно.
Какая роскошь – быть не модной,
А быть самой собою – штучной».

И. А. Миронова [13].

В обществе постмодерна происходит резкое нивелирование природы соматического (телесного) в угоду придания большей значимости образу психическому и неустанной попытке соответствия социокультурным эталонам. Тело человека в современном мире играет одну из главных ролей в установлении личностной (интимной), социальной, профессиональной успешности человека. Социальные представления о человеке, его личности, чертах характера и т. д. начинаются с представлений о теле, внешнем виде и его атрибутики. Но если ранее говорили: «Встречают по одежке, а провожают по уму», – то сегодня само тело с его пропорциями, размерами, «изъянами», выступает первичным фасадом репрезентаций.

Выраженное стремление изменить своё тело может иметь под собой не столько недовольство внешними параметрами, сколько тенденцию соответствовать социокультурным образцам, а также арену для демонстрации и компенсации индивидуально-психологических характеристик. Внешний вид, внешность человека постоянно подвергаются социальной оценке (и критическому анализу), которая, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на формирование образа себя, самооценку, самоотношение личности. Сконструированные в культуре эталоны и социальные установки требуют соответствия определенному образу от человека. Однако всегда существует потенциальная возможность самостоятельно оценивать и осознавать значимость своих телесных потребностей и параметры удовлетворенности собственным телом.

Сегодня «физическое Я» является предметом изучения различных психологических дисциплин. К ним относятся: клиническая психология, психосоматическая психология, имиджелогия, психология менеджмента, психология развития и др. В таком разнообразии психологических исследований [2; 3; 5; 7–9; 11; 14] автор сталкивается с проблемой отсутствия единой терминологии. За каждой дефиницией «физического Я» стоят различные теоретические конструкты, что делает необходимым конкретизацию понятия.

Прежде чем обратиться к проблеме образа «физического Я», необходимо рассмотреть понятие «Я-концепции», поскольку образ «физического Я» является ее составляющей частью, и именно на эту позицию в исследовании этого феномена мы

будем опираться в работе. С позиции Р. Бернса, Я-концепция – совокупность представлений человека о себе, сопряженная с их оценкой [3]. Она возникает в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой, выражает индивидуальный результат психического развития. Я-концепция является относительно стабильным, но предрасположенным к внутренним модификациям психическим образованием. По мнению О. Н. Арестовой, Я-концепция – это один из уровней самосознания, представляющий совокупность речевых суждений личности о самой себе. В структуре Я-концепции можно выделить три составляющих: образ «Я» (описательные характеристики), самооценка (отношение к себе и к своим качествам), поведенческие реакции [1]. То есть данный конструкт включает в себя когнитивную, аффективную, поведенческую составляющую. С позиции отечественной психологии Я-концепция трактуется как результат работы самосознания, в ходе которой формируется обобщенный образ «Я». И. Н. Чеснокова представляет самосознание через связь аффективного отношения к себе, саморегуляцию и самоосознание [14].

Согласно взглядам В. С. Мерлина, образ «Я» формируется планомерно в течение жизни человека и находится в зависимости от множества воздействий общества. Автор выделяет стадии развития самосознания: осознание отдельности себя и мира, осознание психических свойств, осознание идентичности, формирование системы самооценок. М. Розенберг выделяет параметры развития самосознания, которые, по мнению Е. Т. Соколовой, определяют зрелость образа «Я» [12]:

- когнитивная многообразность, дифференцированность: количество описательных качеств и характер связи между ними. Большое количество качеств и сложность структуры их взаимосвязи определяет более высокий уровень развития самосознания. Когнитивная дифференцированность показывает степень зависимости человека от чужих оценок и способность регулировать свое поведение на основании самооценки;
- отчетливость, субъективная значимость: характеризует уровень развития рефлексии;
- цельность, последовательность: степень интегрированности отдельных черт.
- устойчивость, стабильность во времени;
- самопринятие, самоотношение. Обобщенный образ «Я» включает в себя совокупность конкретных образов «Я». Одним из этих образов является образ «физического Я».

Анализ научных работ, посвященных изучению образа «физического Я» в отечественной и зарубежной психологии, позволил выделить аналоги понятия – «образ тела», «культурное тело», «телесное Я». В зарубежной психологии изучалась связь образа тела как совокупности представлений о собственном теле с психологическими границами личности (С. Кливленд, С. Фишер), ценность и когнитивная значимость внешности и ее отдельных компонентов (Л. Джонсон, И. Махони), понятие о теле как знаковом носителе (Т. Шаш, С. Фишер) и т. д. [11]. В отечественной психологии сложилась практика изучения образа «физического Я» в рамках концепции самосознания личности (О. Н. Арестова, И. Н. Чеснокова, Е. Т. Соколова). Подробно изучены факторы, влияющие на формирование образа физического «Я»: ранний опыт взаимоотношения с матерью (А. Е. Реан, М. В. Колоскова, М. Малер), оценивание внешности другими людьми и интерпретация и интериоризация этих оценок (Р. Бернс) [3], социально-психологические источники (А. А. Гавриленко, В. А. Лабунская) [5]. В настоящее время признается, что основным механизмом формирования образа «физического Я» является процесс социализации, посред-

ством которого личность становится членом общества, усваивая его нормы и ценности, а также представления о социально-приемлемом теле. Социализация происходит посредством механизма подражания и идентификации.

На сегодняшний день роль и место образа «физического Я» в структуре личности определяется его рассмотрением в рамках того или иного подхода или концепции: от определения «физического Я» как одного из главных конструктов организации психики, до отведения ему места на периферии ее организации. Авторы работы, вслед за А. А. Налчаджян [8], придерживаются мнения о том, что одним из главных компонентов Я-концепции личности является образ тела или образ «физического Я». Во многом успешная социальная адаптация зависит от развития образа тела, его принятия и адекватности восприятия его недостатков. Осознание своей телесности значительно влияет на самовосприятие человека.

Традиционно Я-концепция представлена тремя компонентами: Я-реальное, Я-идеальное и Я-зеркальное. Каждый из компонентов включает в себя физические, когнитивные, эмоциональные и другие аспекты. Образ «физического Я» может быть представлен на уровне реального «Я» (от схемы тела к когнитивным представлениям о теле, его функциям, потребностям, эмоциональным переживаниям и поведению), идеального «Я» (как совокупность качеств и характеристик тела, тех, что человек хотел бы видеть у себя, которые формируются из установок, предложенных социумом и демонстрируются, например, через СМИ), зеркального «Я» (представления человека о том, как его тело воспринимают другие люди). Образ «физического Я» таким образом включает в себя субъективное восприятие тела, его формы, размеров, пропорций, внешности, голоса и т. д., и идеальный образ тела как эталон, для развития и совершенствования его характеристик.

Наиболее часто образ «физического Я» рассматривается через восприятие внешних форм и отражается в трех направлениях исследований:

- тело как носитель личностных и социальных значений, в которых изучается эмоциональное отношение личности к своей внешности;
- тело как объект, наделенный определенной формой; акцент в исследовании ставится на когнитивном компоненте его восприятия;
- тело и его функции как носители определенного символического значения [15].

И. С. Кон рассматривает тело не столько как данную от природы анатомию, а как изменяющийся социальный «конструкт». С точки зрения автора, тело является гендерно-специфическим, а его восприятие и способы его социальной репрезентации зависят от свойственного такой культуре телесного канона с его запретами, нормами стыдливости и т. д. [9].

Внешность, по словам И. С. Кона, играет важную роль в формировании самооценки в подростковом возрасте. «Образующееся у человека представление о собственной соматической организации, осознание им этического и эстетического действия своей наружности постоянно участвует в организации его поведения по отношению к другим людям, на содержание поступков и на отношение к своей личности в целом» [9, с. 196].

Внешность или внешний облик является элементом Я-концепции личности, на развитие которой в первую очередь оказывает влияние физическое развитие и процессы полового созревания, а также эмоциональные реакции со стороны значимых людей. П. А. Бодалев представляет подробное описание компонентов внешнего облика, выделяя физический облик (телосложение), функциональные признаки (пол, возраст) и его «оформление» [4]. Лицо человека – еще один важный элемент физи-

ческого облика, которое обладает экспрессивными и выразительными функциями (взгляд, улыбка, подмигивание, движение губ, бровей и т. д.). Мимика и пантомимика (жесты, поза, походка, осанка) – выразительные функции тела, отражающие психоэмоциональное состояние и здоровье человека [10]. К внешнему облику также относятся такие характеристики кинесики, как одежда, украшения, прическа. Образ «физического Я» кроме знаний также включает в себя умения (одеваться, плавать, танцевать, дефилировать и т. д.), которые играют важную роль в формировании самооценки [6], саморепрезентации и формировании индивидуального стиля поведения.

В процессе развития и взросления человека структура образа «физического Я» претерпевает как количественные (расширение знаний о своем теле), так и качественные (углубление и переструктурирование) изменения. Специфические возрастные особенности, биологические факторы, старение, болезни отражаются на телесности человека. Это приводит к изменению отношения к телу, которое может носить патологический характер (искажения в восприятии образа). Как видно, на развитие представлений о своем «физическом Я» оказывают влияние как объективные биологические факторы (физические отклонения, недоразвитие частей тела, уродства, болезни), так и социальные, которые выражаются в типе взаимоотношения, складываемого между матерью и ребенком в самом начале жизни, а также нормами, правилами и эталонами красоты, характерными для каждого типа культуры.

Рассматривая проблему, А. А. Гавриленко вводит понятие «культурное тело» как эквивалент образу «физического Я», включающий образ тела и компоненты внешности, оформленные в соответствии с бытующим социокультурным пространством [5]. Историческая эпоха, общественные, политические особенности не только формируют образ тела, но и ценностное отношение к нему, тем самым превращая тело из биологического феномена в социокультурный.

С. Фишер и С. Кливленд приводят данные, что у жительниц Японии во время второй мировой войны идеалом красоты считалась небольшая грудь, позволяющая носить мужскую военную форму. Однако после войны под влиянием американской культуры японки стремились иметь грудь большого размера. Р. Бернс выделяет факторы, влияющие на формирование представлений о своем теле:

- сравнение и оценивание себя с образами, предъявляемыми при помощи рекламы, фильмов, журналов;
- оценивание определенных частей тела, которые являются значимыми в этом типе культуры. Воздействие оценок авторитетных окружающих. Любое несоответствие своей внешности принятым стандартам человек воспринимает как физический дефект, в результате чего формируется отрицательное отношение к своей внешности.

В целом можно говорить о том, что формирование «физического Я» протекает в процессе социализации, посредством которого человек, становится членом общества, усваивая его нормы и ценности, овладевая социальными ролями. Одним из итогов социализации является получение социально-приемлемого тела.

Существуют два основных механизма социализации – идентификация и подражание. Первый механизм начинает действовать в раннем детстве, когда телесность развивается вместе с ребенком. Телесность человека – это первый в онтогенезе предмет овладения и трансформации в универсальное орудие и знак. В современной философии тело (телесность) понимается как решающий момент в генезисе объективного мира, а в современном психоанализе оно представляет собой первич-

ную, «ядерную» форму существования субъекта [16]. Но ребенок не появляется на свет с готовым образом тела, наряду с формированием схемы тела происходит постепенное развитие механизмов психической регуляции телесных функций, локомотивов и феноменов (образа тела). После, когда ребенок уже осознал свою автономную телесную позицию, в поисках близости он начинает идентифицировать себя с эмоционально-значимым взрослым (чаще всего родителем одного пола с ним). В рамках идентификации могут происходить индивидуальные искажения под влиянием взглядов и установок родителей, а также ценностей, принятых в обществе, что приводит к неадекватности оценок в восприятии своего тела.

Второй механизм социализации осуществляется через воспроизведение индивидуальной модели поведения или опыта других людей. Такое повторение может быть как сознательным, так и неосознанным. Подражание выражается в стремлении приобрести определенные пропорции тела, копировании мимики, жестов, поз, походки, оформлении внешности, выборе одежды, прически, украшений как у другого человека, а также в подражании восприятия особенностей своего тела. Этот механизм функционирует посредством процесса внушения. Особенно это проявляется в отношении средств массовой информации, которые предлагают готовый образец современного, совершенного тела. Рекламуемое тело не только привлекает человека «идеальными» формами и пропорциями, но подразумевает обретение успешности во всех сферах жизнедеятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что интернет, телевидение, кино, журналы оказывают большее воздействие на человека в подростковом и юношеском возрасте, по сравнению с семейным окружением. В возрасте до семи лет решающую роль в овладении функциями тела ребенком играют значимые взрослые.

На формирование образа «физического Я» влияют этнические, мировоззренческие, половозрастные особенности. В частности, исследования С. Фишера показали, что женщины больше знают и интересуются своим телом и имеют более отчетливое и стабильное представление о нем, чем мужчины. В интерпретации автора это объясняется особенностью культуры, одобряющей интерес женщин к своему внешнему облику. В исследованиях Р. Сэкорда и С. Журара отмечено, что оценка собственной внешности важна как для мужчин, так и для женщин [4]. Однако оценка своего тела у женщин связана с внешней привлекательностью, а у мужчин с силой и выносливостью. Эксперименты Р. М. Лернера, Дж. Орлоса, Дж. Кнаппа показали, что у девушек образ «Я» коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, а у юношей с оценкой его продуктивности. Также у женщин выявлена положительная связь физической привлекательности и ощущения счастья и отрицательная связь с невротическими симптомами.

Что касается подростков, то здесь следует отметить следующее. Подростки очень чутко реагируют на малейшие изменения, происходящие с их телом. Вглядываясь в зеркало, подростки перестают видеть в нем привычный образ и нуждаются в том, чтобы узнать себя заново. Это состояние вызывает чувство тревоги, стыда и даже агрессии по отношению к собственному телу. В связи с резкими изменениями в росте, весе, форме тела, чертах лица подростку необходимо построить новый «образ физического Я», но не просто новый, отличный от того, что было ранее, а взрослый, с появлением признаков половой зрелости. Огромную роль в построении «физического Я» играет предлагаемый обществом идеальный образ телосложения, внешности, телесности. Подростковый идеал недостижим в силу своей нереалистичности. Недовольство образом тела возникает как у худых, так и у полных подростков, как

у высоких, так и у низких. Девушкам-подросткам свойственно проявление большей тревоги за параметры тела, чем мальчикам-подросткам, так как для первых внешность является ключевым компонентом самооценки. Различные внутренние ориентиры лежат в основе принятия собственного тела у девушек и юношей: значимой ценностью для первых выступает телесная привлекательность, для вторых – физическая активность и преобразования окружающего мира за счет своих сил. Также на образ физического «Я» и процесс социализации и интимизации влияет тип созревания: ускоренный (акселерация) или замедленный (инфантильный). По данным исследователей [11], акселерация прямо коррелирует с положительной самооценкой, а позднее созревание – с заниженной, у мальчиков-подростков. Рано созревшие мальчики пользуются популярностью у девушек, выступают лидерами в компаниях, имеют спортивные достижения и т. д. Ускоренное или замедленное созревание у девочек может привести к «глобально заниженной» самооценке в начале пубертатного периода, но к 16–17 годам, наоборот, помочь – такие девушки становятся популярными не только среди ровесников, но и у старшеклассников.

Обобщая теоретические положения и экспериментальные данные ученых по изучению образа «физического Я» в структуре «Я-концепции», можно сделать следующие выводы: образ «физического Я», являясь компонентом Я-концепции, находит свое выражение на когнитивном, оценочном и поведенческом уровнях; формируется в онтогенезе под действием значимых взрослых и социальной ситуации развития через механизмы идентификации и подражания эталонному образу, конструируемому в культуре; с возрастом осознание своего образа тела и отношение к нему изменяется, совершенствуется и становится более адекватным. Однако под действием разнообразного числа факторов образ «физического Я» может искажаться и препятствовать формированию здоровых саморепрезентаций личности. Телесный облик оказывает влияние на самооценку, поведение человека и играет важную роль в социальной перцепции и социальной адаптации.

Список литературы

1. *Арестова О. Н., Шильштейн Е. С.* Проективный вариант техники репертуарных решеток в исследовании структуры «Я» // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 1998. № 1. С. 8–18.
2. *Барабаничиков В. А., Демидов А. А.* Динамика восприятия индивидуально-психологических особенностей человека по выражению его лица в микроинтервалах времени // Психология. Высшая школа экономики. 2008. Т. 5, № 2. С. 109–116.
3. *Бернс Р. Б.* Что такое «Я-концепция» // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ, 2000. С. 146–156.
4. *Бодалёв А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: Энциклопедист-Максимум, 1982. 200 с.
5. *Гавриленко А. А.* Образ «физического Я» как структурная составляющая Я-концепции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 22 с.
6. *Грёнлюнд Э., Оганесян Н. Ю.* Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. СПб.: Речь, 2004. 288 с.
7. *Джемс У.* Личность // Психология самосознания: хрестоматия. Самара, 2000. С. 7–45.
8. *Налчаджян А. А.* Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 333–393.
9. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.

10. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

11. *Соколова Е. Т., Дорожжеев А. Н.* Исследования «образа тела» в зарубежной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1985. № 4. С. 39–49.

12. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 215 с.

13. Стихи.ру. Какая роскошь [Электронный ресурс]. URL: <https://stihi.ru/2013/09/13/6171> (дата обращения: 30.07.2021).

14. *Чеснокова И. Я.* Проблемы самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 210 с.

15. *Шкурко Т. А.* Танцевально-экспрессивный тренинг. СПб.: Речь, 2003. 192 с.

16. *Шамишкова Е. О., Шамишкова О. А.* Проблема развития «Я» в онтогенезе: две модальности психологических границ // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. С. 193–205.



Соловьева Ирина Геннадьевна

Патрикеева Ольга Николаевна

Рецер Регина Анатольевна

Ларин Андрей Владимирович

ЛИЧНОСТНЫЕ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, УПОТРЕБЛЯЮЩИХ СИНТЕТИЧЕСКИЕ НАРКОТИКИ

Аннотация. Потребление нового класса психоактивных веществ – синтетических наркотиков – в мире и в России за прошедшее десятилетие резко увеличилось. У 60–70 % зависимых от синтетических наркотиков (солей, спайсов) первое его употребление происходит в подростковом и раннем юношеском возрасте. Употребление наркотиков имеет выраженный негативный социальный контекст. В настоящем исследовании нами показано, что высокий уровень эмоционального напряжения, проявляющийся высоким уровнем тревоги, высокой степенью напряжения защитных механизмов психики и разноуровневыми проявлениями агрессии является проявлением внутренне противоречивой личностной организации, что не зависит от стажа употребления наркотиков и, вероятно, является преморбидным фактором. В связи с чем «знакомство с Собой», принятие Себя, раскрытие личностного потенциала путем повышения психологической грамотности подростков является одной из основополагающих стратегий профилактики зависимого поведения.

Ключевые слова: юношеский возраст; синтетические наркотики; индивидуально-типологические особенности; агрессия; тревога; психологические защиты.

Соловьева Ирина Геннадьевна – д-р мед. наук, проф. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, irraso@mail.ru, Новосибирск, Россия

Патрикеева Ольга Николаевна – канд. мед. наук, заместитель главного врача по лечебной части, Новосибирский областной клинический наркологический диспансер, oli74@mail.ru, Новосибирск, Россия

Рецер Регина Анатольевна – педагог-психолог, Центр помощи детям-сиротам, оставшимся без попечения родителей «Созвездие», regina_rezer@mail.ru, Новосибирск, Россия

Ларин Андрей Владимирович – клинический психолог, Новосибирский областной клинический наркологический диспансер, larin.raito@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Solovieva Irina Gennadievna – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, irraso@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Patrikeyeva Olga Nikolaevna – Candidate of Medical Sciences, Deputy Chief Physician, Novosibirsk Regional Clinical Narcological Dispensary, oli74@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Retser Regina Anatolyevna – Educational Psychologist, Center for helping orphans left without parental care “Sozvezdie”, regina_rezer@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Larin Andrey Vladimirovich – Clinical Psychologist, Novosibirsk Regional Clinical Narcological Dispensary, larin.raito@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

Solovieva Irina Gennadievna

Patrikeyeva Olga Nikolaevna

Retser Regina Anatolyevna

Larin Andrey Vladimirovich

PERSONAL AND PSYCHOEMOTIONAL FEATURES OF ADOLESCENTS USING SYNTHETIC DRUGS

Abstract. In the world, and in Russia, in the past decade the consumption of a new class of psychoactive substances - synthetic drugs - has increased dramatically. In 60-70% of people who use synthetic drugs (salts, spices), the first use of the drug occurs in adolescence and early adolescence. Drug use has a pronounced negative social context. In the present study, we have shown that a high level of emotional tension, manifested by a high level of anxiety, pronounced psychological defenses and different-level manifestations of aggression, is a manifestation of an internally contradictory personal organization, which does not depend on the experience of drug use and is probably a premorbid factor. In this connection, "getting to know Yourself", self-acceptance, the disclosure of personal potential by increasing the psychological literacy of adolescents can be one of the fundamental strategies for the prevention of dependent behavior.

Keywords: adolescence; synthetic drugs; individual typological characteristics; aggression; anxiety; psychological defenses.

Использование наркотиков имеет выраженный негативный социальный контекст: нарушаются межличностные отношения, возникают внутрисемейные проблемы, повышается риск совершения противоправных действий. Имеются данные о том, что лица, употребляющие синтетические ПАВ, склонны к антисоциальному поведению, агрессии и враждебности в отношении окружающих [2; 3; 7].

Согласно результатам проведенных исследований, мотивом первого употребления наркотиков являются интерес и любопытство, в дальнейшем – стремление получить удовольствие [4; 6]. Выделяют особую мотивацию к использованию новой группы ПАВ, связанную с возрастными особенностями подростков, – склонностью к поведению, связанному с риском незаконного принятия наркотика [5]. В то же время более глубоким мотивом употребления наркотиков может быть преодоление внутреннего дискомфорта, одиночества, проблем самореализации и адаптации в социуме [1].

Исследование причинных факторов и механизмов развития зависимости от синтетических наркотиков у лиц подросткового и юношеского возраста является чрезвычайно актуальной задачей.

Цель

Изучение специфики взаимосвязи индивидуально-типологических и психоэмоциональных особенностей лиц юношеского возраста, употребляющих синтетические наркотики.

Материал и методы исследования

В проведенном нами исследовании приняли участие 57 зависимых от синтетических наркотиков (ЭГ-1) и 55 здоровых (ЭГ-2) юношей. Средний возраст – $19 \pm 1,5$ лет. Исследование проводилось на базе ГБУЗ НСО «Новосибирский областной клинический наркологический диспансер». Все употребляющие наркотики юноши обследованы в период ремиссии со сроком воздержания от приема наркотиков не менее 1 месяца. Ранее имели судимости 36 (63,2 %) юношей (все из ЭГ-1). Для опреде-

ления личностно-типологических характеристик использовался Стандартизированный многофакторный метод исследования личности – СМИЛ (Л. Н. Собчик). Параметры психоэмоциональной реактивности исследовались с помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS) (A. S. Zigmond и R. P. Snaith (1983)); опросника агрессивности А. Басса и А. Дарки (стандартизован А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым, Ю. А. Кузнецовой (2005)); опросника свойств-состояний и выражения гнева STAXI Ч. Спилбергера (1999) (адаптирован Н. Kassinov, Ch. Eckhardt, Д. Суходольским, С. Цыцаревым); методики «Индекс жизненного стиля» Келлермана-Плутчека-Конте (в адаптации Л. Вассермана с соавторами (2005)). Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы STATISTICA 10.0 for Windows (StatSoft, USA). Для сравнения двух средних величин количественных показателей использовался критерий Манна-Уитни, для определения взаимосвязи изучаемых параметров – корреляционный анализ rs-Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты сравнения личностно-типологических особенностей юношей, зависимых от синтетических наркотиков (ЭГ-1), и юношей, не употребляющих ПАВ (ЭГ-2), приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение личностно-типологических особенностей юношей, употребляющих и не употребляющих синтетические наркотики

Исследуемые признаки	Сумма рангов		U – Манна – Уитни	Уровень значимости
	Наркозависимые ЭГ-1	Здоровые ЭГ-2		
Методика многостороннего исследования личности СМИЛ (в адаптации Л. Н. Собчик)				
Шкала достоверности (F)	1209,5	501,5	248,5	0,01
Шкала 4 – импульсивности	1347,0	364,0	111,0	0,000005
Шкала 6 – ригидности	1218,0	493,0	240,0	0,01
Шкала 7 – тревожности	1230,5	480,5	227,5	0,007
Шкала 8 – индивидуальности	1263,0	448,0	195,0	0,001
Шкала 9 – оптимистичности	1305,0	406,0	153,0	0,0001

Как ранее было показано, у зависимых от синтетических наркотиков в сравнении с юношами, не употребляющими наркотики, значительно выше показатели по «стеночным» шкалам опросника СМИЛ (импульсивность, ригидность и оптимистичность), выше показатель по шкале «индивидуальность», и в то же время достоверно выше параметры шкалы «тревожность», которая относится к шкалам «слабого» регистра [1]. Полученные результаты свидетельствуют о противоречивых личностных характеристиках лиц, употребляющих синтетические ПАВ.

При распределении наркозависимых в группы с разным стажем употребления ПАВ (группа 1 – до года, группа 2 – от года до 3 лет) значимых различий по параметрам личностно-типологических особенностей не получено, что позволяет предположить наличие исходной внутренне противоречивой организации личностного радикала (еще до начала приема наркотиков) у наркозависимых юношей.

Результаты сравнения особенностей психоэмоционального реагирования юношей, употребляющих и не употребляющих синтетические наркотики, приведены в таблице 2.

**Сравнение психоэмоциональных особенностей юношей,
употребляющих и не употребляющих синтетические наркотики**

Исследуемые признаки	Сумма рангов		U – Манна – Уитни	Уровень значимости
	Наркозависимые ЭГ-1	Здоровые ЭГ-2		
Методика «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (HADS) А. S. Zigmond и R. P. Snaith				
Тревога	1785,5	425,5	172,5	0,00002
Депрессия	1680,0	531,0	278,0	0,005
Методика «Опросник агрессивности» А. Басса и А. Дарки, стандартизован А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым, Ю. А. Кузнецовой				
Физическая агрессия	1791,5	486,5	233,5	0,0004
Вербальная агрессия	1909,0	369,0	116,0	0,000001
Раздражение	1832,5	445,5	192,5	0,00005
Вина	1874,5	403,5	150,5	0,000004
Индекс агрессии	1950,0	328,0	75,0	0,000001
Индекс враждебности	1797,0	481,0	228,0	0,0003
Методика «Опросник свойства-состояния и выражения гнева» STAXI Ч. Спилбергера, адаптирован Н. Kassinov, Ch. Eckhardt, Д. Суходольским, С. Цыцаревым				
Гнев как личностная особенность	1644,0	501,0	248,0	0,001
Гнев-темперамент	1578,0	567,0	314,0	0,02
Гнев-реакция	1601,5	478,5	225,5	0,0008
Экспрессия гнева вовне	1521,0	559,0	306,0	0,02
Контроль экспрессии гнева	1147,0	933,0	244,0	0,002
Методика «Индекс жизненного стиля» Келлермана-Плутчека-Конте, в адаптации Л. И. Вассермана				
Отрицание	1733,5	411,5	158,5	0,00001
Вытеснение	1646,0	499,0	246,0	0,001
Регрессия	1683,5	461,5	208,5	0,0002
Компенсация	1700,5	444,5	191,5	0,00009
Проекция	1765,5	379,5	126,5	0,000002
Замещение	1780,5	364,5	111,5	0,000001
Интеллектуализация	1652,5	492,5	239,5	0,001

Как следует из таблицы 2, у зависимых от нового поколения ПАВ достоверно выше уровень тревоги ($p < 0,001$) и депрессии ($p < 0,01$), выше уровень проявлений агрессии: физической ($p < 0,001$), вербальной ($p < 0,00001$) агрессии, раздражительности ($p < 0,0001$), а также агрессии, направленной на себя – чувство вины ($p < 0,0001$), выше интегральные показатели – индекс агрессии ($p < 0,00001$) и индекс враждебности ($p < 0,001$) в сравнении со здоровыми юношами. Кроме того, у зависимых от синтетических наркотиков в большей степени, чем у здоровых испытуемых, выражены проявления гневливости: как личностной характеристики ($p < 0,001$), как особенности темперамента ($p < 0,05$), так и реактивной гневливости ($p < 0,001$). Наркозависимые юноши более склонны в сравнении со здоровыми выражать гнев вовне ($p < 0,05$) при этом у них ниже способность контролировать собственные появления гнева ($p < 0,01$).

Из данных таблицы 2 также следует, что у ЭГ-1 в сравнении с ЭГ-2 значимо выше степень выраженности психологических защит: «отрицание» ($p < 0,0001$), «вытеснение» ($p < 0,001$), «регрессия» ($p < 0,001$), «компенсация» ($p < 0,0001$), «проекция» ($p < 0,0001$), «замещение» ($p < 0,0001$), «интеллектуализация» ($p < 0,001$).

С целью описания механизмов внутри личностной организации юношей, зависимых от синтетических наркотиков, нами проведено изучение специфики взаимосвязи между личностно-типологическими характеристиками и особенностями психоэмоционального реагирования у юношей, употребляющих и не употребляющих ПАВ.

Обобщенные результаты корреляционного анализа личностно-типологических и психоэмоциональных особенностей юношей, употребляющих синтетические наркотики, приведены на рисунке 1.

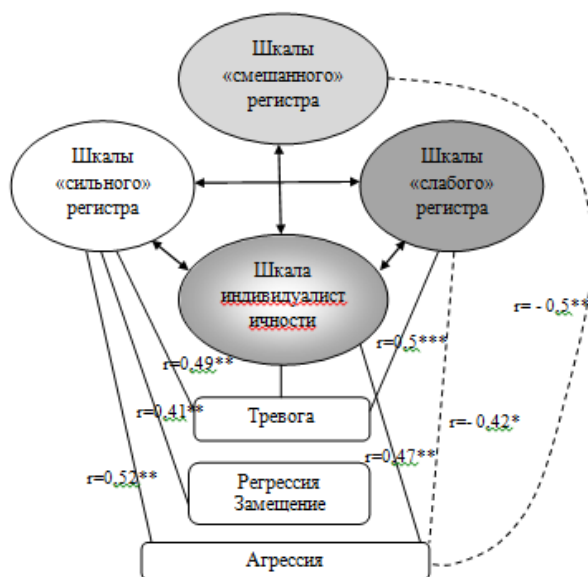


Рис 1. Характер взаимосвязей шкал опросника СМИЛ с показателями психоэмоциональной реактивности у зависимых от синтетических наркотиков (ЭГ-1)

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

Сравнительно-сопоставительный анализ конфигураций корреляционных взаимосвязей показывает, что для зависимых от синтетических наркотиков характерно сочетание разнонаправленных индивидуально-типологических особенностей, которые проявляются малокогруэнтными с ними психоэмоциональными реакциями.

Из данных рисунка 1 следует, что повышение стенических шкал (шкал «сильного» регистра) (СМИЛ), выявленное у зависимых от синтетических наркотиков, значимо коррелирует с повышением показателей шкал «слабого» регистра и шкалой «индивидуалистичности», причем все указанные шкалы прямо связаны с переживанием тревоги и проявлением разных видов агрессии.

В частности, шкала «индивидуалистичность» ассоциируется с тревогой и ситуативной гневливостью; шкала «оптимистичность» с агрессивностью, причем как личностной характеристикой, так и ситуативными агрессивными поведенческими

паттернами, направленными на окружающих; склонность к социальной изоляции, с одной стороны, с тревогой, с другой – с реактивной гневливостью. Таким образом, разнонаправленные индивидуально-личностные особенности усиливают и так высокий уровень тревоги и потенцируют дальнейшее усиление психологических защит.

Корреляционная плеяда взаимосвязей между шкалами методики СМИЛ и методиками, характеризующими психоэмоциональные особенности, у юношей, не употребляющих ПАВ, представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Характер взаимосвязей шкал опросника СМИЛ с показателями психоэмоциональной реактивности у здоровых (не принимающих ПАВ) юношей (ЭГ-2)

Примечание: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Как следует из данных рисунка 2, у юношей, не употребляющих ПАВ, не обнаружено связи между шкалами «сильного» и «слабого» регистра. При этом стенические шкалы прямо коррелируют с негативизмом, что отчасти является вариантом возрастной нормы, в то время как шкалы «слабого» регистра обратно связаны с интенсивностью проявлений физической агрессии. Полученные результаты свидетельствует о внутренней согласованности личности и способности к дифференциации собственных эмоциональных переживаний.

Выводы

1. Лица юношеского возраста, употребляющие синтетические наркотики, различаются с юношами, не употребляющими психоактивные вещества (ПАВ), по индивидуально-типологическим и психоэмоциональным особенностям.

2. У зависимых от синтетических наркотиков в сравнении со здоровыми юношами значимо более выражены «стенические» личностные черты: склонность к импульсивному необдуманному принятию решений, непостоянство привязанностей, зависимость от сиюминутных побуждений. При этом склонностью к риску у них сочетается с неадекватной оптимистичностью, проявляющейся отрицанием проблем в объективно сложной, угрожающей тяжелыми последствиями ситуации. Для юношей, употребляющих синтетические ПАВ, свойственна демонстрация соб-

ственной индивидуальности, независимости, нонконформизма, когда внешние амбициозные проявления являются способом привлечения внимания окружающих.

3. Склонность к эпатажному поведению, аффективным реакциям у лиц, зависимых от синтетических наркотиков, отражают высокий уровень эмоциональной напряженности, что проявляется высоким уровнем тревоги, высокой степенью напряжения защитных механизмов психики и разноуровневыми проявлениями агрессии. На основании полученных данных можно предположить, что чем более представлены в поведенческом репертуаре наркозависимого агрессивные тенденции, тем в большей степени вытесняется из сознания конфликтная информация, в том числе представляющая угрозу субъективному образу Я. В таком случае проявление стенических черт (импульсивность, ригидность, оптимистичность) выполняют функцию психологической защиты как компенсаторный механизм низкой самооценки и малоинтегрированного «Я».

Таким образом, в настоящем исследовании нами показано, что высокий уровень эмоционального напряжения, проявляющийся высоким уровнем тревоги, высокой степенью напряжения защитных механизмов психики и разноуровневыми проявлениями агрессии, является проявлением внутренне противоречивой личностной организации, малосогласованного образа «Я», что не зависит от стажа употребления наркотиков и, вероятно, является преморбидным фактором.

Важна разработка стратегий и новых личностно-ориентированных подходов к психокоррекции зависимого поведения. Не менее важно развитие и расширение спектра мероприятий, направленных на профилактику развития зависимого поведения. В частности, увеличение штатных единиц школьных психологов, введение обязательных психологических дисциплин в общеобразовательных учреждениях, направленных на приобретение базовых знаний о структуре личности, особенностях формирования характера; знакомство с особенностями течения эмоциональных процессов и формирования волевых процессов, копинг-стратегий, знание защитных механизмов психики. «Знакомство с Собой», принятие Себя, раскрытие личностного потенциала подростков и юношей через повышение психологической грамотности становится в современных реалиях первостепенной задачей, решение которой направлено на профилактику зависимого поведения и благополучное развитие общества.

Список литературы

1. Соловьева И. Г., Патрикеева О. Н., Губина М. А. и др. Биопсихосоциальные предпосылки развития наркотической зависимости в подростковом возрасте // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 249–254.
2. Соловьева И. Г., Патрикеева О. Н., Рецер Р. А. и др. Индивидуально-типологические особенности лиц юношеского возраста, употребляющих синтетические наркотики // Развитие человека в современном мире. 2021. № 1. С. 43–54.
3. European Drug Report 2016: Trends and developments / European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 84 p.
4. Smith K. E., Staton M. Synthetic cannabinoid use among a sample of individuals enrolled in community-based recovery programs: Are synthetic cannabinoids actually preferred to other drugs? // Substance Abuse. 2019. Vol. 40 (2). P. 160–169.
5. Soussan C., Andersson M., Kjellgren A. The diverse reasons for using Novel Psychoactive Substances – A qualitative study of the users' own perspectives // International Journal of Drug Policy. 2018. Vol. 52. P. 71–78.

6. *Soussan C., Kjellgren A.* The users of Novel Psychoactive Substances: Online survey about their characteristics, attitudes and motivations // *International Journal of Drug Policy*. 2016. Vol. 32. P. 77–84.

7. *Weinstein A. M., Rosca P., Fattore L.* et al. Synthetic Cathinone and Cannabinoid Designer Drugs Pose a Major Risk for Public Health // *Front Psychiatry*. 2017. Vol. 8. P. 156.



УДК 37.015.3+37.018.523

Парфенова Галина Леонидовна

ГОТОВНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ ОДАРЕННЫХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье исследуется проблема готовности к саморазвитию как ресурсного качества самореализации личности одаренных сельских школьников. Цель статьи: представить анализ результатов эмпирического исследования готовности к саморазвитию одаренных школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста, проживающих в сельской местности. Методология: исследование проведено на основе методологических подходов: системного, динамического, структурного (на этапе идентификации одаренности респондентов), культурологического и субъектно-когнитивного (на этапе исследования психологических особенностей одаренной личности); субъектно-деятельностного (на этапе прогнозирования условий психолого-педагогического управления развитием одаренной личности). Использовались методы теоретические (анализ, сравнение, обобщение, прогнозирование), эмпирические (диагностические, статистические, описательно-интерпретационные). Основные достижения: эмпирически выявлено, что у большинства одаренных сельских школьников преобладает уровень готовности к саморазвитию – низкий; готовность к саморазвитию имеет различие у одаренных школьников разного пола. Сельских школьников, проявляющих **готовность самосовершенствоваться, но не познавать себя, больше, чем тех**, у которых не диагностирована одаренность, чем среди одаренных; сельских школьников, **не готовых к самопознанию и к самосовершенствованию, больше среди одаренных**, чем среди школьников, не отнесенных к одаренным. Заключение: выявлены новые факты о готовности к саморазвитию одаренных сельских подростков и старшеклассников (в том числе при сравнении групп, дифференцированных по полу); выявлены различия в выраженности готовности к саморазвитию у одаренных сельских школьников и сельских школьников, не отнесенных к категории «одаренные» (в том числе при сравнении групп, дифференцированных по полу); опровергнуто наличие различий в выраженности творческого и интеллектуального компонентов одаренности у одаренных сельских школьников в зависимости от их пола.

Ключевые слова: одаренность; одаренные сельские школьники; одаренные девочки и мальчики; ресурсные качества личности; способность к саморазвитию и самообразованию; готовность к саморазвитию.

Парфенова Галина Леонидовна – канд. психол. наук, доц., доц. кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет, gal.parfyonova@yandex.ru, Барнаул Россия

Parfenova Galina Leonidovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, gal.parfyonova@yandex.ru, Barnaul, Russia

**READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT OF GIFTED ELDERLY
ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF A RURAL SCHOOL**

Abstract. The article examines the problem of readiness for self-development as a resource quality of self-realization of the personality of gifted rural schoolchildren. The purpose of the article is to present an analysis of the results of an empirical study of the readiness for self-development of gifted schoolchildren of senior adolescent and senior school age living in rural areas. Methodology: the study was conducted on the basis of methodological approaches: systemic, dynamic, structural (at the stage of identification of the respondents' giftedness), cultural and subjective-cognitive (at the stage of research of the psychological characteristics of a gifted personality); subjective-activity (at the stage of forecasting the conditions of psychological and pedagogical management of the development of a gifted personality). The methods used were theoretical (analysis, comparison, generalization, forecasting), empirical (diagnostic, statistical, descriptive and interpretative). Main achievements: it has been empirically revealed that the majority of gifted rural schoolchildren have a predominant level of readiness for self-development - low; readiness for self-development has a difference in gifted schoolchildren of different sexes. Rural schoolchildren who show a willingness to improve themselves, but are not ready to know themselves, are more among schoolchildren who have not been diagnosed with giftedness than among the gifted; rural schoolchildren who are "not ready for self-knowledge and self-improvement" are more among the gifted than among schoolchildren who are not classified as gifted. Conclusion: new facts have been revealed about the readiness for self-development of gifted rural adolescents and high school students (including when comparing groups differentiated by gender); differences in the expression of readiness for self-development in gifted rural schoolchildren and rural schoolchildren not classified as "gifted" (including when comparing groups differentiated by gender); the presence of differences in the expression of creative and intellectual components of giftedness in gifted rural schoolchildren, depending on their gender, has been refuted.

Keywords: giftedness; gifted rural schoolchildren; gifted girls and boys; resource qualities of personality; ability to self-development and self-education; readiness for self-development.

В настоящее время актуальной является проблема реализации в образовательном пространстве эффективной модели управления системой работы по поддержке одаренных детей и молодежи, проживающих в сельских районах. При решении этой проблемы необходимо учитывать дифференцированный, индивидуальный, интегративный, субъектно-ориентированный подходы к развитию личности. В этом контексте психологическое регулирование взаимодействия субъектов образовательного пространства и социального партнерства с одаренными и талантливыми детьми разного возраста невозможно без исследования особенностей становления личностных качеств одаренных сельских школьников, которые бы являлись устойчивыми базовыми характеристиками, благоприятствующими развитию, саморазвитию, самореализации потенциала одаренных учащихся, независимо от места их проживания.

Одаренный ребенок из сельского района может активно развиваться как под руководством специалиста, так и самостоятельно. Однако становлению и самореализации одаренной личности зачастую недостаточно мотивационных, эмоционально-волевых, рефлексивных и других внутренних ресурсов, сферы социальных связей,

впечатлений от пребывания в школе и понимания того, как будет складываться ее жизнь и деятельность после окончания школы и в целом после периода детства.

Одна из ключевых задач системного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и учащихся в условиях сельской школы – помочь им познать и понять себя, раскрыть их интересы, способности, научить использовать свойства своей личности как внутренние возможности для эффективного общения и взаимодействия в социуме, как ресурс успешного обучения, самореализации и высоких достижений [21]. Повышение жизнестойкости одаренной личности (как ресурса ее эффективности и успешности) невозможно без осознания ею себя самой, условий своей жизнедеятельности, своих ближайших и дальних целей.

В то же время осознание себя и своих внутренних сил повышает стремление человека ставить все новые и новые задачи и развиваться в перспективном именно для него направлении (ориентируясь на зону ближайшего развития), строить во внешнем и внутреннем мире оптимальные условия для развития собственных способностей.

Важно выявление и эффективная реализация так называемых «ресурсных качеств» личности, которые специалисты образования способны активизировать у одаренного человека любого возраста с целью наиболее полной его самореализации. Психологические механизмы развития «ресурсных» качеств базируются на самопознании и улучшении тех характеристик, которые выявлены и осознаны личностью как ее внутренний потенциал.

Понимание личностных ресурсов и «ресурсных качеств» личности отражено в трудах представителей зарубежной (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Юнг и др.) и отечественной (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Ю. Н. Забродин, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев и др.) науки. В работах ряда авторов (Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, В. Г. Асеев, О. Г. Власова, В. Н. Дружинин, В. П. Зинченко, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин, В. А. Спивак и др.) «ресурс» характеризуется как запас жизненных возможностей, которые могут быть использованы субъектом в качестве средства развития, самоопределения, эффективной деятельности, жизненного выбора [2; 9].

А. В. Лаврик говорит о ресурсных качествах личности как о «жизненных опорах», находящихся в распоряжении человека, позволяющих ему обеспечивать потребности: выживание, физический комфорт, безопасность, вовлеченность в социум, уважение со стороны социума, самореализацию. Автор отождествляет ресурс личности с «адаптационным потенциалом», жизнестойкостью, стрессоустойчивостью [10]. По Д. А. Леонтьеву, ресурсы личности – это ее «личностный потенциал», интегральная характеристика личностной зрелости; ее главным показателем и формой проявления является самодетерминация как осуществление деятельности в относительной свободе от внутренних и внешних условий (биологических предпосылок, потребностей, характера и других устойчивых психологических параметров) [9]. В. Д. Шадриков и С. В. Лебединская рассматривают «ресурс» как источник силы человека, совокупность ценностей, возможностей, позволяющих выполнять повседневную деятельность, решать задачи повышения «жизнеспособности» личности, справляться с трудными жизненными ситуациями [11, 25].

Исследование ресурсных социально-психологических качеств личности актуально в отношении людей разного возраста и разных статусов, так как результаты можно широко использовать в коррекционной и консультационной практике психо-

лога, образовательно-воспитательной деятельности педагога, в том числе при работе с семьей. Сегодня уровень психической ресурсности личности определяется и внешними условиями существования, и ее внутренними имеющимися особенностями, которые направляют развитие [5]. Этот факт еще раз подчеркивает актуальность новых эмпирических исследований «качеств-ресурсов» личности, которые наиболее значимы для поиска путей системного развития и самореализации одаренного человека.

Одаренная личность – это личность особого психического склада, для которой чрезвычайно значима социальная реализация ее феномена. Если это по какой-либо причине не происходит, то развитие одаренной личности идет по дисгармоничному типу, одаренность утрачивается (Ю. Д. Бабаева, Л. В. Попова, П. Торренс, Л. Холлингворт и др.) или трансформируется в деструктивную форму реализации (Э. Ландау, А. Миллер, В. С. Юркевич и др.) [4; 12].

Для высоких достижений, эффективной деятельности и профессиональной самореализации ресурсными для современной личности являются многие социально-психологические качества, в том числе готовность и способность к саморазвитию (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Г. Маралов, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Симанова, В. Франкл и др.). Наблюдения за поведением и развитием одаренных личностей также свидетельствуют о том, что значимым внутренним ресурсом в решении социально-психологических проблем и жизненных задач является готовность и способность к саморазвитию. Однако анализ научных психологических публикаций [14] свидетельствует о недостаточном количестве эмпирических исследований, посвященных особенностям саморазвития одаренных сельских школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста. Таким образом, наше исследование актуально и предполагает выявление новых фактов, проверку новых гипотез, своевременную формулировку выводов о развитии ряда ресурсных качеств личности современного одаренного ребенка (старшего подростка и старшего школьника), обучающегося в сельской школе, имеющей определенную специфику.

При проведении эмпирического исследования «ресурсных» психологических качеств одаренных сельских школьников мы опирались на ряд научных позиций. В связи с ограниченностью объема этой публикации, лишь обозначим их.

Проблемы саморазвития личности концептуально рассматриваются как зарубежными (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.), так и отечественными (Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, И. С. Кон, Л. Н. Куликова, Б. В. Марков, А. В. Петровский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Е. Е. Сапогова и др.) учеными. Сущность понятий «развитие», «саморазвитие» личности раскрывается в трудах К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалева, Э. В. Галижинского, А. Н. Леонтьева, В. Г. Маралова и др.

В современных философских и психолого-педагогических исследованиях становится социально востребованным термин «готовность к саморазвитию» (М. Р. Битянова, Л. Н. Куликова, Д. А. Леонтьев, А. К. Маркова и др.). По мнению А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, значимая характеристика личности, которая обуславливает формирование и регуляцию ее лучших качеств – это готовность к саморазвитию [19]. Саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Саморазвитие проявляется как своеобразное самовоспитание человека, являясь целенаправленным его действием по

отношению к своему дальнейшему развитию. Саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности. Человек с момента выделения своего «Я» из окружающего мира становится субъектом жизнедеятельности, начинает ставить цели, подчиняться собственным желаниям и устремлениям с учетом требований других.

Сущность саморазвития в формировании и развитии рефлексии. Саморазвитие – рефлексивный по характеру процесс развития значимых качеств личности в соответствии с требованиями социума и личной программой саморазвития человека; это долгая и сознательная работа личности над собой с целью формирования определенных качеств и свойств, повышения уровня собственной конкурентоспособности и компетентности. Саморазвитие личности – это сознательный, внутренний процесс целенаправленного многоаспектного личностного становления и самоизменения с целью самоактуализации и самореализации на основе внутренне значимых устремлений, противоречий и внешних влияний; это высший уровень самодвижения в определенном, запланированном личностью, направлении [1; 2; 6; 8; 17; 23; 26].

Представления о сущности «готовности к саморазвитию» также неоднозначны (С. А. Аракчеева, И. Н. Гущина, Е. В. Максимова, Н. В. Неверова, М. Р. Плотницкая, Т. А. Ратанова, А. С. Чурсина, Е. А. Шепелева и др.). Готовность к саморазвитию включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, рефлексивно-деятельностный, когнитивный. В исследовании «готовность к саморазвитию» понимается как качество интегрированное, предполагающее единство мотивации («желаю и стремлюсь менять себя в соответствие с целью и направлением, выбранным для саморазвития») и процессов деятельности («знаю как и готов изменять себя»), необходимое для самосовершенствования и саморазвития личности [3; 7; 13; 15; 24; 26].

Ресурсность качества «готовность к саморазвитию» состоит, на наш взгляд, в том, что высокий уровень готовности к саморазвитию дает одаренной личности больше возможностей полностью раскрыть и осуществить себя, свои высокие способности, достичь выдающихся результатов в той сфере, в которой личность одарена. Готовность к саморазвитию – это постоянная поступательная динамика, тот внутренний мотиватор, который все время движет вперед знания, умения, компетенции человека, помогает ему самостоятельно и на рефлексивном уровне выстраивать промежуточные задачи на пути к поставленной цели. Ресурсность готовности к саморазвитию – в ее субъектной составляющей (А. В. Брушлинский) [18].

Уже в старшем подростковом и старшем школьном возрасте можно говорить об эффективном становлении личности как важном показателе человеческой деятельности и отношений. Решающее значение для достижения человеком «личной эффективности» имеют следующие характеристики: самопонимание, самомотивация, совладание со стрессом, уверенность в достижении результатов при решении задач и др. Представления человека о себе, собственной эффективности, с одной стороны, определяют степень усилий, предпринимаемых им для решения задач и проблем, выбора стратегий поведения; с другой стороны, самоэффективность личности повышает ее рефлексивное поведение, направленное на саморазвитие. Особенно важно это на этапе подросткового и юношеского возраста, так как повседневная практика решения трудных жизненных, непредвиденных учебных, семейных, межличностных ситуаций создает почву для формирования в целом не просто адаптивного поведения, но максимально эффективного для личности в конкретной ситуации.

Эта идея важна для нас в контексте выборки возраста респондентов, участвующих в эмпирическом исследовании. Старшеклассник или подросток, стремящийся

к саморазвитию, имеет убежденность в своих возможностях мобилизовать мотивационные, интеллектуальные, поведенческие ресурсы, направить их на осуществление контроля событий, оказывающих влияние на его жизнь. Все это значимо и для развития, и для самореализации одаренной личности. Понимание взрослеющим ребенком своих возможностей и способностей влияет на ее мысли и чувства, способствует созданию ощущения уверенности и стабильности в процессе выполнения деятельности, позволяет адекватно справляться с негативными эмоциями. В то же время стремление личности к саморазвитию, «движет», мотивирует ее на постановку новых задач и более высокие достижения. Готовность и развивающаяся на ее базе способность личности к саморазвитию – фактор ее самоэффективности.

Приведенные рассуждения подтверждают потребность в эмпирических исследованиях психологических качеств одаренных сельских школьников с целью их грамотного, научно-обоснованного сопровождения как условия эффективности системы управления работой с одаренными детьми в регионе.

Методология исследования

Методологической и теоретической основой исследования являются труды выдающихся зарубежных и отечественных исследователей феномена одаренности, условий его социальной реализации в современном обществе; инновационные подходы к обучению, воспитанию и развитию одаренности в детском возрасте и др.

Одаренность рассматривается в нашей работе с позиций:

– *системного подхода*, определяющего одаренность как системное образование психики, «развивающееся в течение жизни, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [16, с. 7];

– *динамического подхода*, определяющего одаренность как характеристику личности, реально существующую лишь в движении, в развитии, детерминирующую ее поведение (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский и др.);

– *интегрально-структурного подхода*, подразумевающего, что одаренность – не сумма компонентов, но их интеграция; целостная структура одаренности обладает новыми свойствами по сравнению со свойствами ее составляющих (Дж. Равен, Дж. Рензулли, П. Торренс, Ф. Вильямс и др.);

– *субъектно-деятельностного подхода*, подразумевающего, что выдающиеся достижения одаренной личности заключаются не только в продуктах ее деятельности, но и в изменении самой личности, развитии ее характера, способностей, внутренних ресурсов (А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Одаренная личность понимается нами как личность, которая выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (имеет предпосылки для таких достижений) в одном или нескольких видах деятельности [16].

Ресурсные качества личности в работе рассматриваются с позиций:

– *динамического и культурологического подходов*, определяющих готовность к саморазвитию как интегративное качество, объединяющее мотивацию и деятельность, необходимые для саморазвития и совершенствования личности; постоянную поступательную внутреннюю динамику, которая движет человеком в лично им выбранном направлении, помогая самостоятельно и на рефлексивной основе планировать и решать задачи на пути к цели (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский);

– *субъектного и когнитивного подходов*, согласно которым готовность к саморазвитию – это сочетание понимания человеком своих возможностей и способно-

стей строить и контролировать собственные действия, направленные на определенный уровень самосовершенствования в деятельности и общении.

Результаты

Представим кратко результаты эмпирического исследования «готовности к саморазвитию», рассматриваемой нами как ресурсное для самореализации личности качество, на примере одаренных сельских школьников, проживающих в различных районах Алтайского края.

Эмпирический этап исследования был проведен в течение 2019–2021 гг. Объект исследования: «готовность к саморазвитию» как ресурсное психологическое качество личности. Предмет исследования: готовность к саморазвитию одаренных сельских школьников. Цель заключалась в том, чтобы исследовать у одаренных сельских школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста готовность к саморазвитию как ресурсное качество личности, способствующее развитию ее высокого потенциала.

Гипотеза исследования включала ряд допущений в отношении сельских школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста, в том числе одаренных: 1) у одаренных сельских школьников преобладает высокий уровень готовности к саморазвитию; 2) у одаренных сельских школьников в зависимости от пола респондентов имеются различия в выраженности готовности к саморазвитию; 3) у одаренных сельских школьников и сельских школьников, не отнесенных к категории «одаренные» (в том числе при сравнении групп, дифференцированных по полу), имеются различия в выраженности ряда качеств: у одаренных сельских школьников готовность к саморазвитию выше, чем у сельских школьников, не отнесенных к «одаренным»; 4) у сельских школьников в зависимости от их пола имеются различия в выраженности творческих и интеллектуальных характеристик: творческие характеристики более выражены у девочек, чем у мальчиков; интеллектуальные характеристики более выражены у мальчиков, чем у девочек; 5) у одаренных сельских школьников в зависимости от их пола имеются различия в выраженности творческого и интеллектуального компонентов одаренности.

Цель, предмет, гипотеза, задачи исследования определили его этапы.

Так, по результатам диагностики интеллектуального и творческого компонента одаренности, была идентифицирована группа сельских школьников с феноменом одаренности и группа сельских школьников, у которых одаренность не диагностирована. Затем у сельских школьников была выявлена выраженность показателей «готовности к саморазвитию», данные проанализированы в контексте проверки гипотезы. Использование методов математической статистики позволило проанализировать, каковы различия в выраженности готовности к саморазвитию у одаренных школьников и школьников, не отнесенных к категории «одаренные», в том числе в зависимости от пола респондентов. Также, используя методы математической статистики, мы проверили, существуют ли и каковы различия в выраженности творческого и интеллектуального компонентов одаренности у сельских школьников в зависимости от их пола (в том числе сравнивали группы одаренных девочек и одаренных мальчиков).

Исследование проводилось на базе Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) и восьми сельских школ из пяти районов Алтайского края (Алтайского, Поспелихинского, Родинского, Топчихинского, Шипуновского).

Методики исследования:

1) Для выявления сельских школьников с феноменом одаренности и дифференциации респондентов на группы «одаренные» и «одаренность не диагностирована», использовали: тест «Шкала прогрессивных матриц» Дж. Равена (исследовался интеллектуальный компонент одаренности); «Креативные тесты» Ф. Вильямса (исследовался творческий компонент одаренности) [22].

2) На этапе исследования у сельских школьников готовности к саморазвитию, использовался тест «Готовность к саморазвитию» (Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта) [17].

Этап идентификации одаренности

Первоначально выборка включала 420 учащихся (217 девочек и 203 мальчика) из восьми сельских школ Алтайского края. Возраст респондентов – от 14–15 лет (238 человек (127 девочек и 111 мальчиков)) до 16–17 лет (182 человека (90 девочек и 92 мальчика)); респонденты являлись старшими подростками и старшими школьниками. Базовой моделью выявления одаренных школьников явилась трехфакторная модель Дж. Рензулли. Согласно этой модели, одаренность – феномен, сочетающий интеллект, креативность и мотивацию личности, характеризующиеся высокими значениями и уровнями. Дж. Рензулли считает, что говорить об одаренности (авторский термин – «высоком потенциале») личности можно, когда среди трех компонентов хотя бы один имеет высокий уровень – это уже потенция для развития выдающихся способностей ребенка. В связи с этим положением были проведены две методики для выявления компонентов одаренности (интеллектуального и креативного); на основе полученных результатов вся выборка была дифференцирована на 2 группы – «одаренные» и «одаренность не диагностирована». К одаренным были отнесены лишь те школьники, которые по обоим методикам показали высшие результаты.

1. При выявлении интеллектуальной составляющей одаренности (по методике «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»), выявлено:

– у преобладающей части выборки сельских школьников (75,5 %), имеется средний уровень развития интеллекта; интеллект в норме – хорошая когнитивная база, потенциал к саморазвитию личности, ее дальнейшим успехам и достижениям. Преобладание среднего уровня интеллекта прослеживается у респондентов-мальчиков (69 %) и у респондентов-девочек (81,5 %);

– большая часть выборки сельских школьников (24 % – почти каждый четвертый) имеет уровень развития интеллекта высокий и очень высокий; интеллект высокий и очень высокий – почти у каждого третьего респондента-мальчика (30,5 %) и почти у каждой пятой девочки (18 %).

2. При диагностировании креативной составляющей одаренности (по методике «Креативные тесты Ф. Вильямса»), выявлено:

– уровень творческого мышления сельских школьников (в целом по выборке) преобладает средний (41 %) и «норма выше среднего значения» (33,8 %). Следовательно, достаточные внутренние ресурсы для развития творческой составляющей личности имеют 2/3 респондентов (74,8 %);

– почти у половины сельских школьников-мальчиков преобладает средний уровень творческого мышления (49,2 %); среди девочек лишь 1/3 выборки (33,2 %) имеет средний уровень творческого мышления. В то же время среди сельских школьниц преобладают те, у кого уровень творческого мышления «норма выше среднего значения» (39,6 %); среди мальчиков такой уровень наблюдается у меньшего количества (27,6 %). По высокому уровню творческого мышления также наблюдаются

количественные различия: у малого числа (8,4 %) школьников-мальчиков выявлен высокий уровень творческого мышления, девочек с таким уровнем в 2 раза больше (15,7 %);

– проблемный факт, требующий специального внимания и сопровождения: в целом по выборке сельских школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста каждый восьмой респондент имеет низкий уровень творческого мышления (каждый десятая сельская школьница и каждый шестой-седьмой сельский школьник) и нуждается в психолого-педагогическом сопровождении для развития креативности и ее компонентов;

– количественные различия между группами девочек и мальчиков были подвергнуты статистической проверке. При использовании многофункционального критерия «угловое преобразование Фишера» [20], с высоким уровнем статистической значимости выявлено, что группам сельских школьников – девочек и мальчиков (старшеклассников и старших подростков) с разным уровнем развития интеллекта и творческого мышления присущи различия: 1) с интеллектом средним и выше среднего девочек больше, чем мальчиков ($\varphi_{эмп}^* = 3,011$; $p \leq 0,01$); 2) с высоким и очень высоким уровнем интеллекта мальчиков больше, чем девочек ($\varphi_{эмп}^* = 3,011$; $p \leq 0,01$); 3) с высоким уровнем творческого мышления девочек больше, чем мальчиков ($\varphi_{эмп}^* = 2,325$; $p \leq 0,01$) и с уровнем «норма выше среднего значения» ($\varphi_{эмп}^* = 2,612$; $p \leq 0,003$); 4) со средним уровнем творческого мышления мальчиков больше, чем девочек ($\varphi_{эмп}^* = 3,369$; $p \leq 0,001$). Количество девочек и мальчиков с низким уровнем творческого мышления статистически не различается ($\varphi_{эмп}^* = 1,004$).

Решая задачу идентификации одаренных школьников, мы определили респондентов, у которых диагностированы самые высокие результаты по обеим методикам; эти школьники были включены в группу «одаренные сельские школьники» (ОСШ). К ОСШ отнесены 7 респондентов с очень высоким уровнем интеллекта и уровнем творческого мышления «высоким» (3 чел.) и «норма выше среднего значения» (4 чел.), а также 42 респондента с высоким уровнем интеллекта и уровнем творческого мышления «высоким» (11 чел.) и «норма выше среднего значения» (31 чел.). Так, выявлено 49 одаренных школьников (23 девочки и 26 мальчиков), что составляет 11,6 % выборки. Полученные нами данные в полной мере соотносятся с опубликованными (по Н. Б. Шумаковой (1998 г.) и Е. И. Щеплановой (2004 г.), одаренные дети составляют 10–20 % от среднестатистической выборки) [27; 28].

Остальные респонденты (371 человек: 194 девочки и 177 мальчиков) составили группу школьников, у которых одаренность не выявлена. Эта группа количественно больше, чем группа «ОСШ». Чтобы «уравновесить» группы и сформировать группу сравниваемых сельских школьников (далее – «ССШ»), с которой будет проводиться сравнение исследуемых ресурсных качеств личности в контексте эмпирических гипотезы и задач, проанализированы результаты респондентов. Школьники с самыми низкими результатами включены в группу «ССШ». Всего в группу «ССШ» вошло 74 респондента, в том числе 40 (54,1 %) школьников мужского пола и 34 (45,9 %) школьницы. Используемый нами подход в формировании группы «ССШ» позволил исключить «промежуточные» по своим значениям результаты школьников, получивших средние баллы и показавших средний уровень сформированности показателей при идентификации одаренности. При сравнении двух групп испытуемых – «ОСШ» и «ССШ», такое ранжирование результатов повысило надежность данных, поскольку группы более «контрастны», тем самым объективнее выявляемые между ними различия в изучаемых качествах.

Как показал качественный анализ заданий, выполненных школьниками группы «ОСШ» по методике Дж. Равена, наличие у них высокого когнитивного потенциала личности подтверждают проявившие себя при выполнении теста способности разрабатывать идеи в короткий срок, гибко переходить от одного типа заданий к другому, использовать разноплановые ассоциативные связи. Создавая какое-либо решение, одаренные школьники (как девочки, так и мальчики) проявляют гибкость и быстроту ума, способность к прогнозированию ситуации в масштабах одного задания и полноценного комплекса. Высок уровень их восприятия (свойств – избирательности, целостности, структурности), оперативной памяти, абстрактного мышления.

Как показал качественный анализ рисунков по методике Ф. Вильямса, школьники группы «ОСШ» способны к работе с большой продуктивностью. Они выдвигают разнообразные и оригинальные идеи, меняют свою позицию и по-новому смотрят на объекты. Их не сдерживают замкнутые контуры (границы рисунка). Они «перемещаются» снаружи и внутри контура рисунка, чтобы «стимульную фигуру», предлагаемую в методике, сделать частью рисунка; к замкнутому контуру добавляют множество деталей; при изображении образа, предпочитают асимметрию и сложность, остроумно и искусно пользуются языковыми средствами, владеют богатым словарным запасом при обозначении образов, которые воспроизвели.

После формирования групп «ОСШ» и «ССШ», личные данные одаренных школьников были проанализированы. Анализ показал, что примерно треть школьников группы «ОСШ» включены в списки одаренных детей района или края, формируемые ежегодно комитетами по образованию. Школьники группы «ОСШ» обладают пытливым умом, смекалкой, оригинальностью и глубиной суждений. В эту группу вошли старшеклассники и подростки, которые действительно успешны в реализации способностей. Они имеют высокие достижения: являются участниками всероссийского движения «Шаг в будущее», победителями всероссийских, региональных, районных олимпиад, дипломантами I-ой и II-ой степени по разным направлениям в программе «Будущее Алтая»; победителями шахматных районных и краевых соревнований, имеют успехи в деятельности местных СМИ, в районном конкурсе «Ученик года», пишут стихи, участвуют в агитбригадах и др. Реальные высокие достижения подтверждают факт социальной реализации одаренности этих учащихся.

В то же время 2 мальчика из достижений имеют только школьную успеваемость на «4» и «5». Они амбициозны, мечтают об успехе, признании, благополучии, но настроены пессимистично по отношению к своему будущему; не строят промежуточных планов и шагов к цели, не верят в то, что смогут себя реализовать; они игнорируют повседневные шаги, которые привели бы к развитию их возможностей и умений; считают, что негативное социальное влияние («найдется кто-то, кто будет лучше меня», «у моих родителей нет денег, поэтому мои усилия бесполезны», и т. д.) помешает им реализовать себя. Возможно, что причина неполной реализации высокого потенциала этих школьников – в их неуверенности в себе и в стабильности будущей профессии, жизни, отношений с людьми. Развитие у таких учащихся оптимистической направленности личности – фактор реализации их достижений.

Среди респондентов, включенных в группу «ОСШ» (по итогам диагностики они имеют высокие и очень высокие результаты), есть учащиеся (25 %), которые пока не проявляют ни академические, ни интеллектуально-творческие способности. Они учатся «неровно»: и на «3», и на «4», и на «5»; избегают участия в конкурсах, других соревновательных мероприятиях, где могли бы испытать и развить свой потенциал.

В учебной деятельности редко проявляют инициативу и стремление к презентации идей. Следствием неуверенности, отсутствия целеустремленности, нерешительности можно рассматривать их «уход» от общения с окружающими; проявление скрытности характера, замкнутости, отгороженности от деятельности, в которой они могли бы раскрыться и достичь высоких результатов.

Анализ поведения школьников «ОСШ», идентифицированных в процессе исследования как «одаренные», показывает, что большинство из них – личности, мотивированные на успех, ставящие в деятельности положительную цель, ярко проявляющие стремление к достижению. Они активно включаются в деятельность, ищут средства и действия, предпринимают реальные шаги, направленные на достижение, уверены в успехе; способны оценить свои возможности, причины удач/неудач, сделать правильный выбор. Они настойчивы; предпочитают задачи повышенной трудности. После неудачи в решении определенной проблемы, проявляют тенденцию возвращаться к решению и добиваются лучших результатов. Анализ достижений одаренных респондентов показывает, что у них проявляется мотивация достижения успеха (имеют высокие достижения в учебе, научной деятельности, творчестве; успешно выступают на конкурсах и олимпиадах; пробуют силы в искусстве, волонтерском движении и др.).

Чтобы убедиться в надежности и объективности различий по интеллектуальному и креативному компоненту одаренности в группах «ОСШ» и «ССШ», мы применили метод статистики – U-критерий Манна – Уитни. Сравнению подвергли 2 пары групп респондентов:

1) «одаренные девочки – девочки группы ССШ», 2) «одаренные мальчики – мальчики группы ССШ». Сравнили показатели этих групп респондентов по результатам двух тестов – Дж. Равена (Шкалы прогрессивных матриц) и Ф. Вильямса (Креативные тесты). Результаты сравнения данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия в творческом и интеллектуальном компонентах одаренности у сельских школьников групп «ОСШ» и «ССШ» (по U-критерию Манна – Уитни)

Сравниваемые группы / сравниваемые показатели	Критические значения	Значение $U_{эмп}$
Одаренные девочки – девочки группы ССШ (показатели теста Равена)	UKp	
	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
Одаренные девочки – девочки группы ССШ (показатели теста Вильямса)	247	
	289	
Одаренные мальчики – мальчики группы ССШ (показатели теста Равена)	UKp	
	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
Одаренные мальчики – мальчики группы ССШ (показатели теста Вильямса)	342	
	394	

Анализ таблицы 1 позволяет предположить, что по интеллектуальному и креативному показателям между группами «ОСШ» и «ССШ» существуют статистически значимые различия:

– выше у одаренных девочек (группы ОСШ) по сравнению с девочками из группы сравнения (ССШ) интеллектуальные ($U_{эмп}(0)$; $p \leq 0,01$) и креативные показатели ($U_{эмп}(0)$; $p \leq 0,01$);

– выше у одаренных мальчиков (группы ОСШ) по сравнению с мальчиками из группы «ССШ» интеллектуальные ($U_{\text{эмп}}(0)$; $\rho \leq 0,01$) и креативные показатели ($U_{\text{эмп}}(3,5)$; $\rho \leq 0,01$).

Эти факты подтверждают, что группы «ОСШ» и «ССШ» сформированы достаточно объективно, анализируемые данные статистически различаются у одаренных и неодаренных респондентов, группы могут сопоставляться при решении следующих задач исследования.

Нами было проверено положение гипотезы о том, имеются ли различия в выраженности творческого и интеллектуального компонентов одаренности у одаренных сельских школьников в зависимости от их пола. Проверка проводилась с помощью метода непараметрической статистики – U-критерий Манна – Уитни. Сравнению подверглись 2 пары групп респондентов: 1) «одаренные девочки – одаренные мальчики», 2) «девочки группы ССШ – мальчики группы ССШ». Сравнивались показатели этих групп по результатам двух тестов – Дж. Равена (Шкалы прогрессивных матриц) и Ф. Вильямса (Креативные тесты).

Результаты сравнения данных позволили заключить, что между одаренными девочками и одаренными мальчиками статистически значимых различий не существует по интеллектуальному ($U_{\text{эмп}}(224)$) и креативному ($U_{\text{эмп}}(262,5)$) показателям. Между девочками и мальчиками групп «ССШ» статистически значимых различий не существует по интеллектуальному показателю ($U_{\text{эмп}}(590)$). В то же время статистически значимые различия выявлены по креативному показателю ($U_{\text{эмп}}(524,5)$; $\rho \leq 0,03$): у мальчиков группы сравнения креативность выражена в большей степени, чем у девочек из группы «ССШ».

Таким образом, первый этап нашей работы позволил заключить:

1. Из выборки сельских школьников (420 человек) идентифицированы 49 одаренных сельских школьников (группа ОСШ) и группа «сравниваемые сельские школьники» – «ССШ», в которую отнесено 74 респондента, что важно для решения последующих задач.

2. Проверено и подтверждено положение гипотезы, что у сельских школьников в зависимости от их пола имеются различия в выраженности творческих и интеллектуальных характеристик: творческие характеристики более выражены у девочек, чем у мальчиков (девочек больше, чем мальчиков с высоким уровнем творческого мышления ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,325$; $\rho \leq 0,01$) и с уровнем «норма выше среднего значения» ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,612$; $\rho \leq 0,003$)); интеллектуальные характеристики более выражены у мальчиков, чем у девочек (с интеллектом высоким и очень высоким – мальчиков больше, чем девочек ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 3,011$; $\rho \leq 0,01$)).

3. Проверено и опровергнуто положение гипотезы о том, что у одаренных сельских школьников в зависимости от их пола имеются различия в выраженности творческого и интеллектуального компонентов одаренности. У одаренных сельских школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста творческие и интеллектуальные компоненты одаренности выражены в равной степени высоко, не зависимо от пола.

На этапе исследования готовности к саморазвитию диагностировались и сравнивались эмпирические данные 123 сельских школьников: группы одаренных школьников (49 человек) и группы школьников, у которых одаренность не выявлена (74 человека).

Представим эмпирические результаты, полученные по методике «Готовность к саморазвитию» (Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта).

На основе полученных результатов по методике, положение гипотезы о том, что у одаренных сельских школьников преобладает высокий уровень готовности к саморазвитию, опровергнуто. Так, у большинства одаренных сельских школьников преобладают шкалы «В» (75,5 %) и «Г» (18,4 %), что суммарно составляет 93,9 % ответов. Следовательно, уровень готовности к саморазвитию у преобладающей части одаренных – низкий, что проявляется в характеристиках шкал «В» («не готов знать себя», «не готов самосовершенствоваться») и «Г» («не готов самосовершенствоваться, хотя готов знать себя»).

При сравнении результатов групп, выявлены неожиданные факты:

1. Как в группе «ОСШ», так и в группе «ССШ», преобладают школьники, показавшие высокие баллы по шкале «В» (75,5 % и 47,3 %), которая интерпретируется как «не готов знать себя, не готов самосовершенствоваться (изменяться). У таких респондентов низкие значения по двум учитываемым показателям – ГЗС («готовность знать себя») и ГМС («готовность менять себя»). В настоящее время у этих личностей отсутствует желание познать себя, а на основе информации – самосовершенствоваться. Анализ ответов показывает, что у таких респондентов огромное количество внутренних трудностей, барьеров и внешних преград на пути к самопознанию и саморазвитию. Так, у школьников, не вошедших в группу одаренных (ССШ) с самыми низкими баллами по креативности и интеллектуальному компоненту, возможная причина неготовности и нежелания **знать себя и** изменяться заключается в их узком кругозоре, низкой целеустремленности, низких учебных успехах, отсутствии жизненных (в том числе семейных) примеров достижений. Одаренных с ведущей шкалой «В» на 28,2 % больше. Возможно, что у одаренных школьников выявленные результаты обусловлены также влиянием эгоцентризма на самооценку и на самопонимание, который присущ большинству одаренных личностей (Д. Б. Богоявленская,

Н. С. Лейтес, А. И. Савенков, и др.). Одаренные сельские школьники, осознающие свои преимущественные отличия от «неодаренных» учащихся, в то же время не имеющие (или не замечающие) жизненных (в том числе семейных) примеров целеустремленности, достижений и успехов, часто не получают внешнего стимула для повышения собственной готовности больше знать о себе, своих способностях, характере, творческом потенциале. «Оглядываясь» на других, они повторяют принцип жизни большинства: «Зачем меняться? Я и так лучше других (в учебе, интеллекте, смекалке, творчестве). Мне все дано, мне этого достаточно, пусть развиваются другие». Такой одаренный ребенок не движется в своей деятельности вперед, «застревает» в уровне развития, порой утрачивая свой дар как невостребованный. Работа психолога и педагога с сельскими школьниками, у которых ведущей шкалой является «В», должна быть направлена на расширение знаний о возможностях человека, развитие умений ставить цели и стремиться к ним, формирование мотивации, потребности к самопознанию и конструктивному развитию.

2. Как в группе «ОСШ», так и в группе «ССШ», большое количество школьников, показавших высокие баллы по шкале «Г» (18,4 % и 27 %), которая интерпретируется как «готов знать себя, но не готов самосовершенствоваться». У таких респондентов более высокие значения по показателю ГЗС («готовность знать себя») и низкие баллы по показателю ГМС («готовность изменять себя»). Следовательно, почти каждый пятый одаренный респондент и каждый четвертый респондент, не вошедший в группу «одаренные», **готов** и желает знать больше о себе, имеет потребность в самопознании, но у него не сформирована **готовность** совершенство-

ваться, возможно, из-за отсутствия необходимых навыков, непонимания, как и зачем развиваться, что предпринимать. Заметим, что процент школьников с ведущей шкалой «Г» меньше среди одаренных школьников, чем среди школьников, не отнесенных к категории одаренных, что требует отдельного анализа.

3. В группе «ССШ», в отличие от группы «ОСШ», большое количество школьников с преобладающей шкалой «А» (21 %); среди одаренных таких респондентов в процентном соотношении в 10 раз меньше – 2 %. Шкала «А» интерпретируется как **«не готов знать себя, но готов самосовершенствоваться»**. У таких респондентов низкие баллы по показателю ГЗС («готовность **знать себя**») и более высокие значения по показателю ГМС («готовность **менять себя**»). Следовательно, у каждого пятого респондента группы «ССШ» достаточно высокий потенциал к самосовершенствованию, но низкая **готовность и** потребность в получении о себе какой-либо новой информации. То, что человек **не обладает готовностью** познавать себя, является препятствием к конструктивному самоизменению: без самопознания нет саморазвития. Возможно, причина еще и в том, что школьники с ведущей шкалой «А» не понимают, как применить знание о себе для саморазвития.

Школьникам с преобладающими шкалами «А» и «Г» требуется специально организованное психолого-педагогическое просвещение и поддержка (индивидуальное и групповое консультирование, тренинги, воспитательная работа в контексте деятельности классного руководителя и др.) по вопросам смыслов, целей и механизмов самопознания и использования информации о себе для развития и самореализации своей личности.

4. В группах «ОСШ» и «ССШ» равное процентное соотношение школьников с преобладанием шкалы «Б» (4 % и 4,1 %), которая интерпретируется как **«готов знать себя» и «готов изменить себя»**. Респонденты с ведущей шкалой «Б» имеют высокие значения по обеим шкалам – ГЗС («готовность **знать себя**») и ГМС («готовность **менять себя**»). По мнению авторов методики, у этих школьников достаточно высокий потенциал к самопознанию и самосовершенствованию, это самоактуализирующиеся личности, для которых характерно непрерывное стремление к полному выявлению и развитию личностных способностей и внешних возможностей. Как правило, такие школьники дружелюбны, способны к глубоким привязанностям. Они легко переносят одиночество, так как оно у них наполнено любимым делом, проявляют независимость, отстаивают свою точку зрения, принципы; способны к творчеству, полноценному общению, активному саморазвитию. **Таким** респондентам свойственно осознание и переживание системы представлений о себе, о присущих им отношениях в социуме, будущем, мотивах деятельности, потребностях, о сущности своего существования, деятельности. Заметим, что школьников с преобладающей шкалой «Б» немного – всего по 4 % в сравниваемых группах.

Для проверки положения гипотезы о наличии различий по группам одаренных – неодаренных / группам девочек и мальчиков (по методике Т. А. Ратановой, Н. Ф. Шляхта), был применен **многофункциональный критерий Φ^* – угловое преобразование Фишера**. Статистические расчеты позволили сопоставить пары групп и выявить значимость различий между ними по частоте встречаемости эффекта – доле респондентов с той или иной ведущей шкалой готовности к саморазвитию. Статистически значимые различия выявлены между группами «ОСШ» и «ССШ»: 1) шкала «А» преобладает у большего количества школьников, у которых не диагностирована одаренность, чем у одаренных школьников ($\Phi_{\text{зн.}} = 3,708$;

$\rho \leq 0,01$); 2) шкала «В» преобладает у большего количества одаренных школьников, чем у школьников, у которых не диагностирована одаренность ($\varphi_{\text{эмп.}} = 3,198$; $\rho \leq 0,01$).

Это значит, что: 1) респондентов, которые **готовы и могли бы самосовершенствоваться, но не готовы познавать себя, больше среди сельских школьников**, у которых не диагностирована одаренность, чем среди одаренных сельских школьников; 2) респондентов, которые **«не готовы познавать себя, не готовы самосовершенствоваться» (изменяться), больше среди одаренных школьников**, чем среди школьников, у которых одаренность не диагностирована.

При сравнении выраженности шкал готовности к саморазвитию в группах, дифференцированных по полу респондентов, выявлено:

1) в группе одаренных школьников больше девочек, чем мальчиков со шкалой «В» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 2,585$; $\rho \leq 0,01$) и больше мальчиков, чем девочек со шкалой «Г» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1719$; $\rho \leq 0,04$); 2) в группе школьников, не входящих в категорию «одаренные», больше мальчиков, чем девочек со шкалой «А» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,963$; $\rho \leq 0,02$) и больше девочек, чем мальчиков со шкалой «В» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 2,328$; $\rho \leq 0,04$).

Это значит, что: 1) в группе одаренных школьников больше девочек, чем мальчиков, которые **не готовы познавать себя и изменяться (самосовершенствоваться)**; больше мальчиков, чем девочек, которые **готовы познавать себя, но не готовы самосовершенствоваться**; 2) в группе школьников, не входящих в категорию «одаренные», больше мальчиков, чем девочек, которые **готовы самосовершенствоваться, но не готовы познавать себя**; больше девочек, чем мальчиков, которые **не готовы познавать и совершенствовать себя (изменяться)**.

Заключение

В статье представлены результаты эмпирического исследования ресурсного качества личности – готовности к саморазвитию сельских школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста, в том числе одаренных школьников. Решены задачи и проверены положения гипотезы исследования, часть из которых подтверждена, а часть – опровергнута. Эмпирически выявлен ряд проблем в развитии изучаемых качеств. Учитывая результаты методики «Готовность к саморазвитию» (Т. А. Ратановой и Н. Ф. Шляхта), с высоким уровнем статистической значимости выявлено:

1.1. Опровергнуто положение гипотезы о том, что у одаренных сельских школьников преобладает высокий уровень готовности к саморазвитию. Фактически, у преобладающего числа (93,9 %) одаренных сельских школьников готовность к саморазвитию – низкая, что проявляется в характеристиках: **«не готов знать себя, не готов самосовершенствоваться»**.

1.2. Положение гипотезы о том, что у одаренных сельских школьников имеются различия в выраженности готовности к саморазвитию в зависимости от пола респондентов, подтверждено: готовность к саморазвитию имеет различие у одаренных школьников разного пола: в группе одаренных школьников больше девочек, чем мальчиков, **«не готовых самосовершенствоваться (изменяться)» и познавать себя**; больше мальчиков, чем девочек, которые **готовы познавать себя, но не готовы самосовершенствоваться**.

1.3. Положение гипотезы о том, что у одаренных сельских школьников и сельских школьников, не отнесенных к «одаренным» (и при сравнении групп, дифференцированных по полу), имеются различия в выраженности исследуемого качества (что у одаренных сельских школьников готовность к саморазвитию выше, чем у сельских школьников, не отнесенных к «одаренным») опровергнуто. Различия есть, но

имеют иной характер: 1) сельских школьников, **готовых самосовершенствоваться, но не желающих познавать себя, больше среди** школьников, у которых не диагностирована одаренность, чем среди одаренных школьников; 2) сельских школьников, «не готовых к самопознанию, **не готовых к самосовершенствованию» больше среди одаренных, чем среди** школьников, не отнесенных к одаренным; 3) готовность к познанию себя выше у мальчиков, **не отнесенных в одаренным**, чем у одаренных мальчиков.

1.4. Подтверждено положение гипотезы о том, что у сельских школьников в зависимости от пола респондентов имеются различия в выраженности творческих и интеллектуальных характеристик: интеллектуальные характеристики более выражены у мальчиков, чем у девочек; творческие характеристики более выражены у девочек, чем у мальчиков.

1.5. Опровергнуто положение гипотезы о том, что у одаренных сельских школьников в зависимости от их пола имеются различия в выраженности творческого и интеллектуального компонентов одаренности: различия не выявлены.

2. На основе эмпирических фактов, выявлен ряд проблем в проявлении ресурсных качеств личности сельских школьников старшего подросткового и старшего школьного возраста: у большинства одаренных сельских школьников (93,9 %) и школьников, не отнесенных к «одаренным» (74,3 %), выявлена низкая готовность к саморазвитию, что проявляется в позиции **«не готов знать себя, не готов самосовершенствоваться»**, **«готов знать себя, но не готов самосовершенствоваться»**.

Перспективы дальнейшего исследования эмпирически выявленных у **сельских школьников проблем требуют внедрения в систему работы сельских образовательных организаций профилактических мер и психолого-педагогической коррекции не только в отношении одаренных, но и всех сельских школьников**. Работа психолога и педагогов сельских школ с подростками и старшеклассниками, у которых выявлены проблемы с готовностью и способностью к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, должна быть направлена на расширение знаний о возможностях человека, умений ставить цели и стремиться к ним, на формирование мотивации, потребности к самопознанию и конструктивному развитию. Необходима специальная системная психолого-педагогическая деятельность, направленная на повышение общей самоэффективности как ресурсного качества личности, на обучение сельских школьников методам эмоционально-волевой регуляции, способствующим снижению социальной тревожности и развитию социальной компетентности как ресурсного качества самореализации потенциала. Психолого-педагогическое просвещение и поддержка могут быть организованы в форме индивидуального и группового консультирования, тренингов, воспитательной работы в контексте деятельности классного руководителя и других педагогов по вопросам смыслов, ценностей и механизмов самопознания и саморегуляции для использования информации с целью развития и самореализации всех ресурсов своей личности. Все это будет способствовать совершенствованию модели управления работой с одаренными детьми в регионе, использованию эффективных управленческих технологий для комплексного решения проблемы развития одаренной личности на общегосударственном уровне.

В экономической, социально-политической, информационно-технической сферах современного общества происходят постоянные, порой непредсказуемые изменения. Они требуют изменения качеств отдельной личности, стимулируют поиск внутренних механизмов противостояния человека негативным последствиям

изменчивости мира и общества. Исследование проявления у одаренных сельских школьников готовности к саморазвитию позволяют лучше понимать одаренного ребенка, грамотнее его сопровождать и помогать развивать высокий потенциал, способствовать активизации внутренних ресурсов ребенка, проживающего в селе, обучающегося в сельской школе и испытывающего массу трудностей самореализации, обусловленных именно местом проживания и обучения ребенка.

Список литературы

1. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. *Анциферова Л. И.* Психология самоактуализирующейся личности в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. 1973. № 4. С. 173–180.
3. *Аракчеева С. А.* К вопросу о готовности подростков к саморазвитию [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-gotovnosti-podrostkov-k-samorazvitiyu> (дата обращения: 13.09.2021).
4. *Бабаева Ю. Д.* Роль эмоционально-личностных факторов в диагностике и развитии одаренности детей и подростков // Одаренный ребенок. 2004. № 5. С. 30–46.
5. *Берулава М. Н.* Проблема развития личности студента в вузе // Вестник УРАО. 2008. № 2. С. 20–24.
6. *Галажинский Э. В.* Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2002. 260 с.
7. *Гуцина И. Н.* Готовность к саморазвитию как компонент подготовки будущих учителей в условиях образовательной среды [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-samorazvitiyu-kak-komponent-podgotovki-buduschih-uchiteley-v-usloviyah-obrazovatelnoy-sredu> (дата обращения: 13.09.2021).
8. *Калинина Н. В.* Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2003. 19 с.
9. *Каниева К. Р.* Психический ресурс личности: паттерны и детерминанты развития [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2015. № 3. С. 75–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskiy-resurs-lichnosti-patterny-i-determinanty-gazvitiya> (дата обращения: 13.09.2021).
10. *Лаврик А. В.* Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-resursy-kak-integralnaya-harakteristika-lichnosti> (дата обращения: 14.09.2021).
11. *Лебединская С. В.* К вопросу изучения самоэффективности личности как ресурсного качества у студентов гуманитарного профиля [Электронный ресурс] // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-izucheniya-samoeffektivnosti-lichnosti-kak-resursnogo-kachestva-u-studentov-gumanitarnogo-profilya> (дата обращения: 14.09.2021).
12. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2003. 464 с.
13. *Неверова Н. В., Максимова Е. В.* Формирование готовности студентов к саморазвитию [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-studentov-k-samorazvitiyu> (дата обращения: 14.09.2021).
14. *Парфенова Г. Л., Холодкова О. Г.* Система психолого-педагогической деятельности по развитию одаренных детей в регионе: монография. Барнаул: АлтГПУ, 2019. 174 с.

15. *Плотницкая М. Р., Фризен М. А., Шучковская Е. С.* Психологическая готовность личности к саморазвитию: осмысление и исследование [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. 2015. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-lichnosti-k-samorazvitiyu-osmyslenie-i-issledovanie> (дата обращения: 14.09.2021).
16. *Богоявленская Д. Б.* Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 96 с.
17. *Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф.* Психодиагностические методы изучения личности. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008. 319 с.
18. *Рябикина З. И., Фоменко Г. Ю., Ожигова Л. Н.* Развитие идей А. В. Брушлинского в контексте субъектно-бытийного подхода [Электронный ресурс] // Южно-российский журнал социальных наук. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-idey-a-v-brushlinskogov-kontekste-subektno-bytiynogo-podhoda> (дата обращения: 14.09.2021).
19. *Сеничева Н. Н., Соколова Д. В.* Участие в конкурсах и олимпиадах как форма развития одаренности обучающихся // Вопросы территориального развития. 2015. № 9 (29). С. 5–17.
20. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2004. 350 с.
21. *Тараканов В. П.* Проблемы формирования и развития одаренности: системно-ролевой подход // Развитие человека в современном мире. 2019. № 3. С. 31–39.
22. *Туник Е. Е.* Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
23. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995. 288 с.
24. *Чурсина А. С.* Терминологическое поле проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию студентов вуза [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. 2010. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologicheskoe-pole-problemy-formirovaniya-gotovnosti-k-professionalnomu-samorazvitiyu-studentov-vuza> (дата обращения: 14.09.2021).
25. *Шадриков В. Д.* Духовные способности. М.: Магистр, 1996. 104 с.
26. *Шепелева Е. А.* Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: дис. ... канд. психол. наук М., 2008. 166 с.
27. *Шумакова Н. Б.* Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 34–43.
28. *Щебланова Е. И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2004. 368 с.



Тишкова Альбина Сергеевна

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ
И РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ ПОДРОСТКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫБОРКИ
УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ)**

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности и ролевой структуры подростков на материале выборки кадетов. Представлен обзор научных теоретических исследований по проблеме социально-психологической адаптированности, ее условий и факторов. Рассмотрена классификация факторов социально-психологической адаптированности, представленная объективными и субъективными факторами. На теоретическом уровне представлена модель объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности учащихся кадетских образовательных организаций, в которой ролевой структуре отводится ведущая роль, а также дана ее эмпирическая верификация. Приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности и ролевой структуры кадетов, проведенного на базе двух кадетских образовательных учреждений города Новосибирска (196 подростков – кадетов мужского и женского пола в возрасте от 13 до 16 лет). По результатам корреляционного анализа г-Спирмена обнаружено наибольшее количество статистически значимых взаимосвязей с объективными и субъективными факторами социально-психологической адаптированности, с ролями Героя и Трикстера, которые являются структурообразующими в условиях кадетского образовательного учреждения.

Ключевые слова: адаптация; социально-психологическая адаптация; факторы адаптированности; кадеты; кадетский корпус; экспектации.

Tishkova Albina Sergeevna

**RELATIONSHIP OF OBJECTIVE AND SUBJECTIVE FACTORS OF SOCIAL
AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND ROLE STRUCTURE
OF ADOLESCENTS (ON THE MATERIAL OF A SAMPLE OF STUDENTS
OF CADET EDUCATIONAL ORGANIZATIONS)**

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between objective and subjective factors of socio-psychological adaptation and the role structure of cadets. An overview of scientific theoretical studies on the problem of socio-psychological adaptation, its conditions and factors is presented. The classification of factors of socio-psychological adaptation, presented by objective and subjective factors, is considered. At the theoretical level, a model of objective and subjective factors of the socio-psychological adaptation of students of cadet educational organizations is presented, in which the role structure is assigned a leading role, and its empirical verification is given. The results of an empirical

Тишкова Альбина Сергеевна – доц. кафедры практической и специальной психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, umarowa.albina@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Tishkova Albina Sergeevna – Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, umarowa.albina@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

study of the relationship between objective and subjective factors of socio-psychological adaptation and the role structure of cadets, carried out on the basis of two cadet educational institutions in the city of Novosibirsk (196 male and female cadets aged 13 to 16) are presented. The use of the r-Spearman correlation analysis made it possible to find positive and negative statistically significant relationships between the studied parameters. The results of the correlation analysis showed the greatest number of relationships with objective and subjective factors of socio-psychological adaptation with the roles of Hero and Trickster, which are structure-forming in the conditions of a cadet educational institution.

Keywords: adaptation; social-psychological adaptation; adaptation factors; cadets; cadet corps; expectation.

Введение

Проблема изучения социально-психологической адаптации и ее результата – адаптированности, а также факторов, механизмов и условий – является одной из ключевых в психологической науке. Адаптированность личности как результат адаптации зависит от постоянно изменяющихся социокультурных факторов и условий, которые оказывают значительное влияние на взаимодействие индивида с окружающей средой. Особое значение приобретает включение личности в социальные отношения в подростковом возрасте и проблема интеграции обучающихся в образовательное пространство учебного заведения. Для взаимодействия субъекта учебного процесса и образовательной среды немаловажную роль играет освоение требований, норм, опыта гибкого ролевого поведения и социально-психологической адаптированности к быстро изменяющимся условиям современного мира.

В Российской образовательной системе насчитывается большое количество специализированных довузовских образовательных организаций, включающих коррекционные образовательные учреждения, классы специальной направленности, учреждения для одаренных детей, суворовские училища, кадетские классы и кадетские образовательные организации. Как отмечают исследователи, значительные затруднения в процессе адаптации испытывают воспитанники закрытых учреждений интернатного типа – кадетских корпусов, специфика обучения в которых выступает одним из факторов адаптированности. Более того, военизированное учреждение закрытого типа оказывает значительное влияние на изменение в социальном статусе учащегося, на систему взаимоотношений с окружением, которые реализуются в социальных ролях. Отметим, что адекватное использование освоенного ролевого репертуара и интеграция ролей в структуру личности кадета может привести к актуализации дезадаптационных характеристик личности учащегося.

Теоретический анализ научных источников показал, что в психологической науке существует значительное количество различных подходов к пониманию социально-психологической адаптированности, которые можно объединить в две группы. С одной стороны, адаптированность личности рассматривается как состояние личности, приводящее к достижению соотношения ценностей и целей личности со средой (А. Н. Жмыриков, А. А. Налчаджян), эффективному социокультурному взаимодействию (Л. Л. Шпак), согласованности со средой (Д. В. Колесов). Вместе с тем способствуют состоянию адаптированности, по мнению исследователей, различные условия и факторы. Так, по мнению В. Д. Колесова, адаптированность понимается как успешное состояние организма, достигаемое при помощи приспособительных реакций [10]. А. А. Налчаджян рассматривает адаптированность личности в рамках взаимоотношений личности и группы [13]. Как полагает автор, при

успешной адаптированности личность успешно удовлетворяет свои потребности, выполняет ведущую деятельность, достигает самоутверждения и ролевого согласования с группой. По мнению А. Н. Жмырикова, адаптированность проявляется в условиях жизнедеятельности и определяется как оптимальное соотношение ценностей, целей и психических возможностей личности с требованиями среды [2]. С точки зрения Л. Л. Шпак, адаптированность рассматривается как состояние, позволяющее личности успешно включаться в деятельность и чувствовать себя свободно в социокультурной среде [21].

С другой стороны, социально-психологическая адаптированность рассматривается как индивидуальное личностное качество, как комплекс характерных черт (М. И. Зайдфодим), состоящих из когнитивного, мотивационного, коммуникативного и саморегуляционного компонентов (А. С. Кашапов). Как полагает А. С. Кашапов, социально-психологическая адаптированность выступает условием адаптации и рассматривается как интегративное индивидуальное психологическое качество, имеющее сложную структурную организацию [9]. Как полагает автор, именно социально-психологическая адаптированность позволяет личности приспосабливаться к новым условиям. В свою очередь М. И. Зайдфодим рассматривает адаптированность как сформированность социальных качеств и черт, возникающих в результате приспособленности субъекта к социальному пространству и позволяющих эффективно включаться в социум [3].

Особо нуждаются в создании условий для последующей социально-психологической адаптации подростки, активно ищущие взаимодействия в социуме [4; 5; 6].

Создание условий для успешной социально-психологической адаптированности кадетов в подростковом возрасте является приоритетной задачей психолого-педагогического сопровождения в кадетских корпусах. В связи с этим нам представляется важным исследование факторов, условий и критериев социально-психологической адаптированности кадетов в подростковом возрасте, в том числе с позиции ролевого подхода. В первую очередь остановимся на том, что же такое факторы адаптации. Так, Н. Е. Шустова понимает под ними условия, влияющие на значение показателей адаптированности [22]. Мы полагаем, что классификация факторов должна носить максимально обобщенный характер, который позволит учесть специфику адаптированности к различным условиям деятельности кадетов: учебной, социальной, предпрофессиональной. В большей степени таким критериям отвечает классификация факторов социально-психологической адаптированности, предложенная А. В. Карповым с соавторами [7], включающая два вида факторов: объективные и субъективные. Под объективными авторы понимают не просто факторы, характеризующие состояние адаптационной среды, но и соответствие среды ожиданиям и личностным характеристикам адаптанта. Объективные факторы представлены условиями деятельности и способами ее организации, характером взаимоотношений в коллективе, психологическим климатом. Эти факторы обусловлены мотивационными и личностными характеристиками личности и соотносятся с ожиданиями адаптанта. Субъективные факторы подразделяются на первичные и вторичные и персонализированы в личности адаптанта. В широком понимании к субъективным факторам А. В. Карпов относит половозрастные особенности, психологические особенности, мотивацию, знания и умения, взаимоотношения с окружающими. Так, к первичным факторам адаптации автор относит личностные характеристики субъекта адаптации: пол, возраст, индивидуально-психологические особенности, мотивацию, тогда как ко вторичным – особенности взаимодействия

личности с внешними условиями, удовлетворенность деятельностью, позицию в группе, социальный статус, отношение к организации [7]. На основе предложенной А. В. Карповым классификации факторов адаптированности, представим модель объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности подростков, учащихся кадетских образовательных организаций (рис. 1) и представим ее эмпирическую верификацию. Отметим, что в предложенной модели ролевой структуре отводится значительная роль.

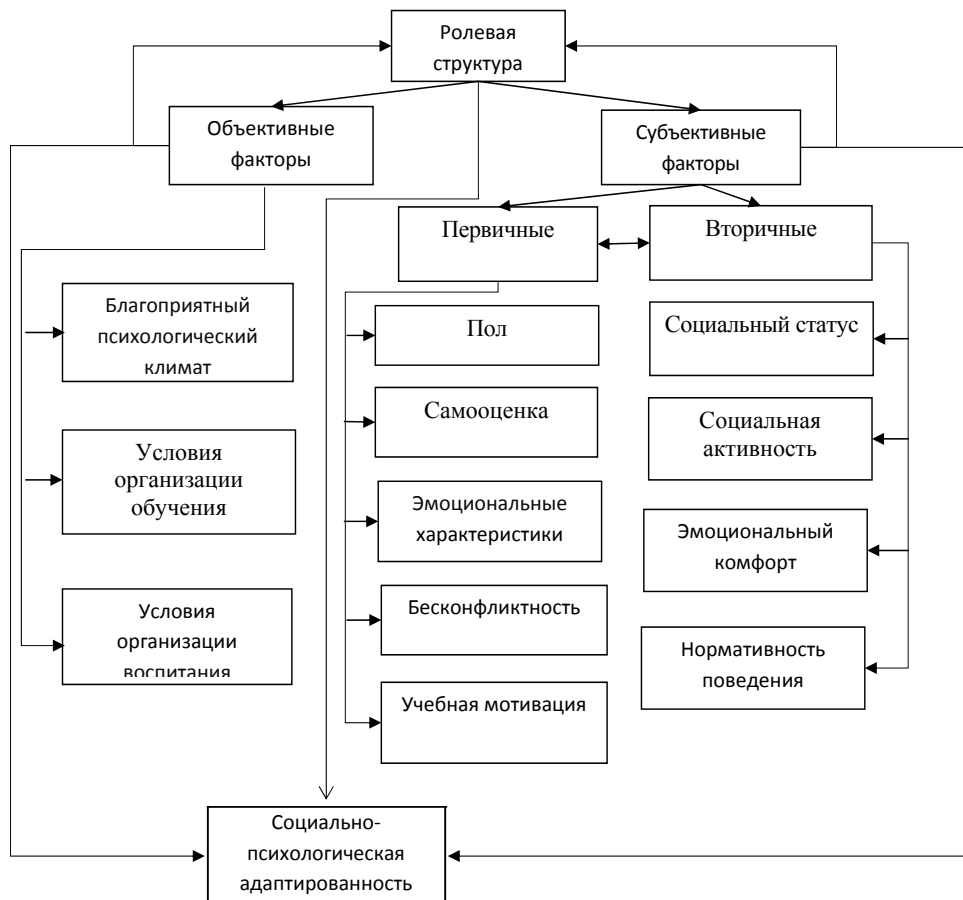


Рис. 1. Модель ролевой структуры и факторов социально-психологической адаптированности кадетов

Обозначим, что процесс формирования ролевых позиций кадета особенно актуален для подросткового возраста, так как в этот период школьник выстраивает перспективы дальнейшего профессионального обучения. Как полагает Т. Парсонс, процесс включения личности в социальную среду всегда сопровождается принятием личностью на себя определенной ситуативной роли [23]. Ф. Б. Березин указывал на важность ролевого обеспечения в адаптационном процессе и полагал, что преодоление адаптационного напряжения основано на согласованности и успешной интегрированности ролей организатора и специалиста [1]. И. А. Красильников и В. В. Константинов, характеризуя особенности социально-психологической адаптированности личности, связывают ее с возникновением новых форм ролево-

го и совладающего поведения в ходе взаимодействия с окружающей средой [11]. С позиции теории ролей предлагает рассматривать учебную деятельность кадетов И. С. Петронюк, характеризуя ее посредством освоения обучающимися определенных ролей, вытекающих из статуса кадета [17]. В качестве одной из проблем в процессе адаптации кадетов З. С. Полянчук с соавторами выделяют процесс и результат усвоения новых функциональных ролей, связанных со статусом кадета. Целью успешной адаптации, по мнению авторов, выступает достижение равновесия в системе «кадет и социальная среда» [18]. Следовательно, при поступлении в кадетский корпус может возникнуть противоречие между физической, психической и социальной подготовленностью учащегося и требованиями среды к новым ролям.

Таким образом, в условиях кадетского образовательного учреждения роль выступает одним из ключевых факторов социально-психологической адаптированности кадета. Отметим, что роли включают в себя усвоение норм и правил социума и выстираются в определенную иерархическую структуру. Связующим звеном между группой и индивидом выступает именно освоение роли кадета, которая характеризуется осознанием собственных потребностей, интеграцией ролевых ожиданий и формированием профессионально значимых качеств будущей военной профессии.

Методы

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух кадетских образовательных учреждений города Новосибирска: ГБОУ НСО «Сибирский Кадетский Корпус» и ГБОУ НСО «Сибирский авиационный кадетский корпус им. А. И. Покрышкина (школа-интернат)». Выборку составили 196 подростков кадетов (143 мужского и 53 женского пола) в возрасте от 13 до 16 лет.

С целью исследования взаимосвязи объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности и ролевой структуры кадетов применялись следующие методики: экспертная оценка критериев адаптированности кадетов офицером-воспитателем; методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации А. К. Осницкого); методика изучения социализированности личности учащегося (СЛУ) М. И. Рожкова; многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла (в адаптации А. Н. Капустиной); методика диагностики структуры учебной мотивации М. В. Матюхиной; исследование ролевой структуры кадетов: методика «Калейдоскоп» Ю. М. Перевозкиной, Л. В. Паньшиной, О. О. Андронниковой, Н. В. Дмитриевой; опросник «Мои социальные роли» А. В. Орловой; методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений «Социометрия» Дж. Морено.

Для статистической обработки результатов исследования использовалась компьютерная программа STATISTICA Advanced+. Для выявления взаимосвязи субъективных и объективных факторов социально-психологической адаптированности с ролевой структурой кадетов применялся критерий t -Спирмена.

Результаты проведенного исследования и их обсуждение

Выявление взаимосвязи субъективных и объективных факторов социально-психологической адаптированности с ролевой структурой кадетов при помощи критерия t -Спирмена позволило обнаружить положительные и отрицательные статистически значимые взаимосвязи между исследуемыми параметрами. Результаты корреляционного анализа показывают, что наибольшее количество взаимосвязей с объективными и субъективными факторами социально-психологической адаптированности обнаружено с ролями Героя и Трикстера (рис. 2). В связи с этим мы можем утверждать, что обе роли являются структурообразующими, однако роль Героя

имеет положительный интерпретационный характер, а роль Трикстера – отрицательный. Помимо этого, выявлено наличие положительных и отрицательных корреляций факторов адаптированности с такими ролями, как Отец, Дева, Ведьма, Ребенок-мальчик, Ребенок-девочка, Защитник, Антипод, Генератор идей, Организатор, Хранитель традиций, что тоже позволяет интерпретировать полученные данные.

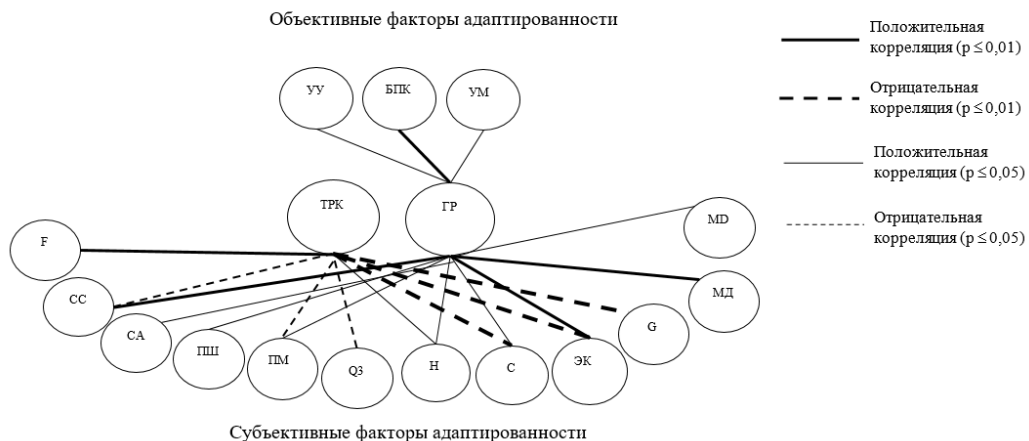


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности и структурообразующих ролей кадетов

Условные обозначения: ГР – Герой; ТРК – Трикстер; БПК – благоприятный психологический климат; УУ – учебная успеваемость; УМ – участие в мероприятиях; ПМ – познавательные мотивы; МД – мотивы достижения; ПШ – позиция школьника; СС – социометрический статус; СА – социальная активность; ЭК – эмоциональная комфортность; С – эмоциональная стабильность/эмоциональная нестабильность; F – экспрессивность/сдержанность; G – высокая нормативность/низкая нормативность; Н – смелость/робость; МД – неадекватная самооценка/адекватная самооценка; Q3 – высокий самоконтроль/низкий самоконтроль.

Можно предположить, что имеющая позитивную направленность роль Героя является структурообразующей основой успешной социально-психологической адаптированности учащихся в образовательном пространстве кадетского корпуса, в котором сделан акцент именно на воинскую специфику. В ряде исследований было отмечено, что роль Героя является отражением военной направленности, патриотизма и стремления к победе [12; 20]. Следовательно, именно роль Героя является качественным узлом, в рамках которого разворачиваются основные смысловые контексты военно-профессионального пространства. Отметим, что для кадета значимой ролевой моделью является именно офицер-воспитатель, так как чаще всего это боевые офицеры, взаимодействие с которыми помогает кадету через механизмы инкультурации, идентификации и имитации встроить ролевую модель в свою личностную структуру. Как полагает И. А. Федосеева с соавторами, идентификация воспитанника кадетского корпуса с ролью Героя демонстрирует реализацию одного из принципов социализации – инкультурации. Этот принцип выражается в считывании культурных кодов, в усвоении деятельностной стороны культуры, в данном случае деятельности, поведения и внешности военнослужащего и героя. В качестве примера из практики кадетского образовательного учреждения авторы приводят процесс создания культурно-героического пространства, отражающего культурно-

исторические коды военнослужащего и героя. Этот процесс формирует у кадетов чувство патриотизма через принцип подражания «Делай, как я». Авторы отмечают, что это позволяет воспитаннику кадетского корпуса изучить личность конкретного героя, благодаря чему происходит идентификация с ним, а уже через него с Родиной и Отечеством. Следовательно, формирование патриотизма у кадетов происходит через установление неразрывной связи с личностью героя, которая является для кадета идеалом и наивысшей ценностью. При этом личность выступает в качестве главного субъекта патриотизма, а ее активная созидательная функция проявляется в процессе деятельностного, интеллектуального, духовно-творческого и нравственного саморазвития. Таким образом, патриотическое чувство воспитанников кадетского корпуса воплощается в конкретных делах и поступках: поисковой деятельности, восстановлении памятников, создании фильмов, посвященных героям ВОВ, ношении специфической для кадетского корпуса формы одежды, исполнении приказов командиров и офицеров-воспитателей, приверженности правилам и традициям кадетского корпуса [19].

Структурообразующий характер роли Героя обусловлен еще и тем, что эта ролевая модель имеет наибольшее количество взаимосвязей с объективными и субъективными факторами социально-психологической адаптированности. Среди объективных можно отметить благоприятный психологический климат, условия организации обучения (учебная успеваемость) и условия организации воспитания (участие в мероприятиях). Наличие положительной взаимосвязи с благоприятным психологическим климатом позволяет утверждать, что кадеты с выраженной ролью Героя, характеризующейся решительностью и целеустремленностью, склонны выстраивать взаимоотношения на принципах сотрудничества и взаимопомощи, и в целом удовлетворены принадлежностью к коллективу кадетского корпуса. Помимо этого, у кадетов с ролью Героя будет выше учебная успеваемость и стремление принять участие в различных мероприятиях, что может быть обусловлено потребностью в успехе и стремлением к достижению цели, что характерно для этой роли.

Среди субъективных факторов адаптированности, с которыми положительно коррелирует роль Героя, можно выделить мотивацию достижения, познавательные мотивы обучения, позицию школьника, социометрический статус, социальную активность, эмоциональную комфортность, эмоциональную стабильность, смелость и самооценку. Следовательно, для кадетов с преобладанием роли Героя, характерными являются потребность в достижении своей цели, стремление овладеть знаниями и умениями в учебной деятельности, самостоятельность и активность в процессе обучения, желание освоить роль кадета. Помимо этого, у кадетов с ролью Героя наблюдается потенциальная способность к лидерству в коллективе, смелость и готовность к риску, выраженная социальная активность, которая предполагает стремление и способность производить социально значимые преобразования на основе ценностей и нормативов, принятых в корпусе; стремление к завышенной самооценке, проявляющейся в самоуверенности и переоценке своих возможностей. Эмоциональная сфера кадетов с ролью Героя, исходя из полученных взаимосвязей, характеризуется удовлетворительным отношением к происходящему, а также устойчивостью, зрелостью и спокойствием. Социальная роль Защитника похожа по семантическому профилю с ролью Героя. Их характеризуют способность справляться с проблемами и оказывать поддержку окружающим. Как показали результаты исследования, роль Защитника имеет несколько положительных корреляций, в частности, с познавательными мотивами, мотивами достижения и смелостью. Это

отражает способность кадетов, идентифицирующихся с этой ролью, к познанию и активности в учебной деятельности, к стремлению достичь выдающихся результатов, а также к готовности к риску и авантюризму.

Как отмечалось выше, в виде «антироли» по отношению к воинскому пространству выступает роль Трикстера, включающая в себя мировоззрение, противостоящее правилам, нормативам и ценностям будущего военнослужащего. Так, эта ролевая модель, характеризуясь такими чертами, как импульсивность, стремление к власти, легкомыслие, спонтанность, лживость, стремление к противостоянию, может нести разрушение и актуализировать ролевой конфликт. Роль Трикстера в выборке кадетов положительно коррелирует только со смелостью и экспрессивностью, что указывает на стремление кадетов к риску и авантюризму, а также импульсивность, безрассудность и динамичность в общении. Отрицательные корреляции рассматриваемой деструктивной роли выделяются с такими показателями, как познавательные мотивы, социометрический статус, эмоциональная стабильность, высокий самоконтроль и высокая нормативность поведения. Это означает, что кадетам с ролевой моделью Трикстера характерны сниженный интерес к учебной деятельности, отрицательный статус в группе, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, переменчивость в настроении, низкая дисциплинированность, зависимость от настроений, склонность к непостоянству, потворство своим желаниям, неорганизованность и безответственность. Так, в исследовании С. Б. Перевозкина с соавторами было доказано, что выбор роли Трикстера демонстрирует идентификацию с врагом, имеющим деструктивную направленность и склонность к противостоянию [14].

Ролевая модель Ведьмы, также имеющая деструктивную направленность, связана с такими характеристиками, как мстительность, хитрость, соперничество и независимость, имеет положительную взаимосвязь с напряженностью, неконформизмом и доминантностью, и отрицательную с эмоциональной комфортностью. Полученные корреляции указывают на наличие следующих характеристик у кадетов, идентифицирующихся с этой ролью: беспокойство, раздражительность, напряженность, независимость, самостоятельность, склонность к противостоянию в группе и бунтарству, независимость, эмоциональная неустойчивость и упрямство. Схожие социальные роли Антипода и Оппозиционера с деструктивной тенденцией, отражающие независимость и склонность к противостоянию, имеют отрицательную взаимосвязь с благоприятным психологическим климатом, эмоциональной стабильностью и мотивом саморазвития. Это указывает на неудовлетворительное отношение с коллективом кадетского корпуса, конфликтность, раздражительность, эмоциональную неустойчивость, упрямство, импульсивность и сниженную тенденцию к саморазвитию в процессе обучения.

Умеренно выраженная в ролевой структуре кадетов роль Отца, с такими ожиданиями, как стремление к контролю и руководству, уверенность в себе, сдержанность, имеет положительные корреляции с благоприятным психологическим климатом, социометрическим статусом, высокой нормативностью и самоконтролем, доминантностью. Следовательно, для респондентов с преобладанием этой ролевой модели характерными являются благоприятные взаимоотношения в коллективе, склонность к лидерству, ответственность, настойчивость, целеустремленность, сила воли, способность к самоконтролю, независимость и агрессивность. На наш взгляд, схожей по ожиданиям с ролью Отца выступает социальная роль Эксперта, которой присуще стремление демонстрировать выдающиеся способности и навыки в определенной деятельности, в частности, в среде кадетского корпуса. Социальная

роль Эксперта имеет положительную взаимосвязь с учебной успеваемостью и дипломатичностью, что обуславливает стремление кадетов добиться успехов в учебной деятельности, умение находить выход из сложной ситуации и способность конструктивно вести себя в обществе.

Реализуемая роль Девы в выборке кадетов с такими ожиданиями, как наивность, эмоциональность, покорность, открытость и мечтательность, имеет положительную взаимосвязь с тревожностью и эмоциональной чувствительностью. Полученные результаты позволяют предположить, что кадеты, выбирающие роль Девы, демонстрируют ранимость, тревожность, неуверенность в себе, впечатлительность, склонность к эмпатии и богатство эмоциональных переживаний. Следует отметить, что, хоть (по данным Ю. М. Перевозкиной) роль Девы не является ведущей для представителей военной профессии, а находится на потенциальной позиции, все же помимо характеристик, присущих роли Героя, кадету как будущему военнослужащему необходимо формировать такие черты, как потребность в подчинении и подверженности влиянию окружающих, характерные ролевой фигуре Девы [16]. Полученные ролевые профили указывают на наличие гармоничного встраивания мужских и женских ролей в систему кадетского образования, что соответствует дифференциации ролевых фигур у кадетов по полу. Это демонстрирует, что условие кадетского образования не влияет на половую дифференциацию у девушек, которые, несмотря на военную специфику, сохраняют феминность. Можно отметить, что такие результаты связаны с тем, что приход женщины в военно-образовательную среду, по данным М. Б. Картаргина [8], связан такими мотивами, как социальная защищенность (28,57 %) и материальное благосостояние (38,10 %). Это объясняет выбор девочками роли Героя как собственной идентичности на актуальной позиции и только на потенциальной и резервной позициях у них имеет место роль Девы, которая соответствует их полоролевой принадлежности [16].

Наличие в ролевой структуре обучающихся детских ролей (Мальчик и Девочка), характеризующихся наличием зависимости личности от мнения окружающих, спонтанностью, любознательностью, упрямством, может указывать на ролевой конфликт у кадетов в подростковом возрасте. Так, ролевая модель Мальчика имеет отрицательную взаимосвязь с высоким самоконтролем, что отражает низкую дисциплинированность и зависимость от настроения. Ролевая модель Девочки отрицательно связана с неконформизмом и положительно с мечтательностью, что позволяет предположить зависимость от мнения окружающих, наличие низкой самостоятельности, желания получить одобрение своих поступков, поглощенности своими фантазиями.

Социальная роль Генератора идей, которой свойственна разработка новых подходов и идей к происходящим явлениям, имеет положительную корреляцию с таким показателем объективного фактора адаптированности, как участие в мероприятиях, указывающее на желание не только принимать участие в различных конкурсах, но и организовывать их. В свою очередь, социальная роль Организатора, эффективно создающего совместную деятельность, положительно связана с высокой нормативностью поведения, что демонстрирует тенденцию кадетов к ответственности и осознанному соблюдению общепринятых моральных правил и норм поведения в кадетском корпусе. И, наконец, социальная роль Хранителя традиций, отвечающая за исполнение обязанностей и правил кадетского корпуса, положительно связана с радикализмом, что обусловлено стремлением кадетов к наличию интеллектуальных интересов и направленность на аналитическую деятельность.

Отметим, что интерпретации результатов, полученных посредством применения корреляционного анализа, в целом соотносятся с представленными Ю. М. Перевозкиной [15] дескриптивными характеристиками и качествами ролей в рамках определения очевидной валидности проективной методики «Калейдоскоп».

Выводы

Таким образом, результаты корреляционного анализа по всей выборке подростков кадетов показывают, что наибольшее количество взаимосвязей с объективными и субъективными факторами социально-психологической адаптированности обнаружено с ролью Героя и Трикстера. Роль Героя, отражающая позитивную направленность, является структурообразующей, так как имеет наибольшее количество положительных связей с факторами социально-психологической адаптированности. Следовательно, именно роль Героя выступает качественным узлом, в рамках которого разворачиваются основные смысловые контексты военно-профессионального пространства. В виде «антироли» по отношению к воинской среде, выступает роль Трикстера, характеризующаяся такими ожиданиями, как противостояние правилам, нормативам и ценностям среды кадетского образовательного учреждения. Так, эта ролевая модель может нести разрушение и актуализировать ролевой конфликт, характеризуясь такими чертами, как импульсивность, легкомыслие, спонтанность, стремление к противостоянию требованиям и нормам кадетского корпуса. Наличие взаимосвязей объективных и субъективных факторов социально-психологической адаптированности с ролями, которые выражены в меньшей степени и не являются структурообразующими для кадетов, указывает на интегрированную ролевую структуру с разнообразным характером ролей.

Список литературы

1. *Березин Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека: монография. Л.: Наука, 1988. 270 с.
2. *Жмыриков А. Н.* Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989. 15 с.
3. *Зайдфодим М. И.* Социальная адаптация подростков с ограниченными возможностями передвижения средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 242 с.
4. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Современный школьник: монография. Братск: Братская городская типография, 1997. 228 с.
5. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* и др. Очерки психологии довузовской подготовки старшеклассников: монография. Иркутск: ИГПУ, 1999. 144 с.
6. *Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А.* Введение в эволюцию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): монография. Иркутск: ИрГСХА, 2006. 144 с.
7. *Карпов А. В., Орёл В. Е., Тернопол В. Я.* Психология профессиональной адаптации: монография. Ярославль: Институт «Открытое общество»: РПО, 2003. 161 с.
8. *Катаргин М. Б.* Особенности воспитания в кадетских корпусах Сибирского региона // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 215–223.
9. *Кашанов А. С.* Проект как средство конструирования событий, повышающее социально-психологическую адаптированность студентов // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: материалы конференции. Ярославль: ЯрГУ, 2018. С. 533–537.

10. Колесов Д. В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке: монография. М.: Просвещение, 1987. 176 с.

11. Красильников И. А., Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11, № 4-4. С. 932–938.

12. Кузнецов Д. А. Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 170 с.

13. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности: монография. Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.

14. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Паньшина Л. В. Импазо-ролевые особенности успешной профессиональной социализации молодежи // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2016. Т. 26, № 2. С. 38–43.

15. Перевозкина Ю. М., Прюс Ф. Метасистемная организация социально-ролевого функционирования молодежи // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 100–111.

16. Перевозкина Ю. М. Субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 307 с.

17. Петронюк И. С. Особенности социализации подростков в условиях кадетского корпуса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 55. С. 415–418.

18. Полянчук З. С. Учет особенностей адаптации старшекласников-кадет в процессе психолого-педагогического сопровождения // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов: сборник статей / под ред. И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, О. В. Вихристюк и др. М.: МГППУ, 2015. С. 69–75.

19. Федосеева И. А., Перевозкина Ю. М., Гилёва М. Ю. Специфика патриотической направленности учащихся кадетских корпусов // СМАЛЬТА. 2019. № 3. С. 40–50.

20. Федосеева И. А., Перевозкина Ю. М. Феномен патриотизма сквозь призму психосемантического пространства современной молодежи // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 2 (144). С. 303–311.

21. Шпак Л. Л. Социокультурная адаптация: сущность, направления, механизм реализации: дис. ... д-ра социол. наук. Кемерово, 1992. 398 с.

22. Шустова Н. Е. Социальная адаптация личности: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 1999. 24 с.

23. Parsons T. The Social System. NY.: Free Press, 1951. 404 p.



УДК 159.9

Раскумандрина Марина Евгеньевна

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВАХ ЧЕЛОВЕКА, СКЛОННОГО ПРОЯВЛЯТЬ ДОВЕРИЕ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме доверия в межличностных отношениях и доверчивости как личностному качеству. Раскрываются теоретические основы формирования и проявлений доверия, подходы различных ученых к его исследованию. Рассматриваются темы доверчивости как фактора, способствующего обману. Доверие является базовым условием целостного взаимодействия человека с миром. Без него невозможно формирование деловых отношений, дружбы, любви. Предметом исследования является взаимосвязь социально-психологических качеств субъектов с уровнем и особенностями проявления ими доверия в межличностных отношениях. В качестве социально-психологических качеств рассматриваются индивидуально-типологические особенности, ценностные ориентации, способы поведения в конфликте. Также исследуется взаимосвязь различных аспектов доверия с особенностями детско-родительских отношений. На основании статистического анализа данных эмпирического исследования делаются выводы о наличии взаимосвязи между рядом социально-психологических качеств субъектов и проявления ими доверия в межличностных отношениях.

Ключевые слова: взаимоотношения; доверие; доверчивость; индивидуально-типологические особенности; терминальные ценности; жизненные сферы; адаптация; социализация.

Raskumandrina Marina Evgenievna

TO THE QUESTION OF THE PSYCHOLOGICAL QUALITIES OF A PERSON LIKE TO EXPLORE CONFIDENCE IN INTERPERSONAL RELATIONS

Abstract. This article is devoted to a problem of confidence during interpersonal relationships and trustingness as a personal quality. It reveals theoretical bases of confidence forming and demonstrations, approaches of different scientists to investigation of confidence. Trustingness being discussed as a reason of fraud. Confidence is a basic condition for holistic engagement of a person with a world. It's impossible to establish a business relationships, to get a real friend, to find a real love without confidence. The subject of research is correlation of social-psychological characteristics of persons with their level of confidence and special aspects of demonstration of confidence during interpersonal relationships. Individual-typological peculiarities, value systems, ways of behavior during conflict being considered as social-psychological characteristics. Interrelation of different

Раскумандрина Марина Евгеньевна – канд. психол. наук, доц. кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет, raskym@mail.ru, Иваново, Россия

Raskumandrina Marina Evgenievna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Continuous Psychologic-Pedagogical Education, Ivanovo State University, raskym@mail.ru, Ivanovo, Russia

aspects of confidence with peculiar properties of parent-child relationships being investigated. On the basis of statistical analysis of empirical data we make a conclusion about presence of interrelation between number of social-psychological characteristics of persons and their demonstration of confidence during interpersonal relationships.

Keywords: interrelationships; confidence; trustiness; personal typological peculiarities; terminal values; living spheres; adaptation; socialization.

Человек – уникальное явление, изучением которого активно занимается психологическая наука [10, с. 3]. Особый интерес вызывают его психологические качества в их становлении и формировании в ходе межличностных отношений, где крайне заметной становится проблема человеческого доверия. Именно доверие в той или иной степени гарантирует результативность развития психологических качеств человека, необходимых ему в обществе [6, с. 18; 7, с. 19; 8]. Поэтому неудивительно, что тема доверия и недоверия, доверчивости и подозрительности являлась актуальной в различные исторические эпохи и в различных обществах. Она лежит в основе многих сюжетов литературных произведений. В настоящее время эта тема приобрела особенно актуальный характер. Это связано с рядом причин: нестабильность социально-политической обстановки, значительное экономическое расслоение общества, неравномерность доступности различных социальных благ, резкая интенсификация взаимодействия населения с малоизвестными людьми, социальными институтами, появление новых форм общения, социальная депривация пожилых и др. Это вызывает проблему информационно-психологической безопасности личности. Огромное количество обманутых людей, постоянно возникающих новых форм мошенничества свидетельствует об остроте проблемы доверия и доверчивости в обществе.

С одной стороны, доверие является одним из необходимых условий установления благоприятных супружеских, дружеских, партнерских и деловых отношений, с другой – слепая доверчивость приводит к тому, что человек становится жертвой обмана. Причинами такой доверчивости являются как внешние факторы (эффективная реклама, использование имен авторитетных лиц, учреждений, ловкость мошенников, их умение расположить к себе, использование ими психологических приемов и тактик), так и психологические особенности обманутых людей (социальная незрелость, внушаемость, желание быстро разбогатеть, стремление получить внимание и одобрение).

Масштабы и разнообразие мошеннической деятельности, спекулирующей на доверчивости людей, ставят перед психологией актуальный социальный заказ: помочь людям эффективно противостоять обману, избавиться от слепой доверчивости, сохраняя доверие в близких отношениях.

Понятия «доверие» и «доверчивость» имеют общее содержание, однако их важно различать и понимать механизмы их формирования.

Доверие является важнейшим психическим состоянием человека. Оно не является врожденным, а формируется в процессе взаимодействия между людьми. Доверительные отношения складываются не сразу. Они проверяются временем и обстоятельствами. Важным является вопрос выбора объекта доверия. Этот выбор осуществляется на основании собственного опыта субъекта, особенностей объекта доверия (его репутации, авторитета), а также ситуации, в которой происходит взаимодействие.

Склонность личности проявлять доверие в межличностных отношениях определяется как доверчивость. Доверчивость может являться личностной особенностью субъекта. Она также может говорить о некоторой ситуативной неадекватности его отношения к окружающим. Интересно, что доверчивость в определенных ситуациях могут проявлять люди, которым она несвойственна, но в силу ряда обстоятельств они проявили излишнее, неадекватное доверие, т. е. доверчивость.

Исследования проблемы доверия начались с середины прошлого века [2–4; 9; 13; 14]. Зарубежные психологические исследования этого феномена в основном связаны с темой важнейшей роли установления доверия между специалистом и клиентом в успешности психотерапии и психологического консультирования, а также формирования доверия личности к себе и к окружающему миру. Среди наиболее важных работ можно отметить исследования Э. Эриксона, К. Р. Роджерса, Э. Фромма, А. Г. Маслоу, Э. Шострома, Р. Кочюнаса [4, с. 153–158; 12, с. 166–168].

Среди работ современных отечественных исследователей наиболее известны работы В. П. Зинченко, Т. П. Скрипкиной, П. Н. Шихирева, В. В. Козлова, А. Б. Купрейченко [5; 11; 13; 14].

В. П. Зинченко определяет доверие как аффективное предвосхищение и оценку смысла событий, рассматривая его как состояние или чувство. При этом доверие не исключает интеллектуальной проработки отражаемого объекта. Главным в нем является способность прислушаться к себе, довериться своим чувствам. Это свойство здоровой личности. Человек должен научиться понимать, чему можно доверять, а чему не следует. Базисное доверие формируется вместе с предметным восприятием мира [5, с. 23–27].

С точки зрения Т. П. Скрипкиной, доверие является базовым условием целостного взаимодействия человека с миром. Человек доверяет себе и миру одновременно. Развитие оптимального уровня доверия к себе является показателем не только целостности, но и зрелости личности. Доверие к другому рассматривается как условие социально-психологического отношения и общения [14, с. 85–89].

Согласно А. Б. Купрейченко, доверие и недоверие – это осознанно выбранное личностью отношение к окружающему миру и людям [11, с. 115].

Крайние позиции проявления доверия и недоверия к себе и другому могут являться механизмом, порождающим как асоциальные, так и провоцирующие типы поведения. Часто жертвами становятся или слишком доверчивые люди, или слишком самонадеянные (чрезмерно доверяющие себе). Базисное доверие, возникающее на ранних стадиях онтогенетического развития личности из опыта общения с самым близким окружением ребенка, продолжает развиваться и видоизменяться на протяжении жизни человека и определяет такое свойство личности, как доверчивость. Доверие и недоверие дифференцируются по таким факторам, как «притяжение – избегание», «ожидание добра – опасение зла». Они взаимосвязаны и могут сливаться в единый фактор – «доверчивость – подозрительность (недоверчивость)» [9, с. 131–134].

И. В. Антоненко полагает, что доверие явно более обоснованно, чем доверчивость; оно является позитивным качеством личности. Доверчивость всегда имеет негативно-опасный оттенок; доверие – адекватно ситуации, в нем присутствует взрослая взвешенность оценки, а доверчивость – неадекватна, инфантильна, безосновательна [2, с. 201–202].

Доверие оказывает значительное влияние на адаптацию и социализацию личности. С точки зрения Э. Эриксона, преобладание базисного доверия над недоверием

является первым шагом в психосоциальной адаптации. Доверие – это именно механизм адаптации личности, т. к. он позволяет дать общую оценку ситуации, исходя из которой строится все остальное поведение в ней. Если человек доверяет, то он позволяет себе быть расслабленным, откровенным, не искать скрытые мотивы поведения других и не оценивать их как опасные для себя.

Т. П. Скрипкина в своих исследованиях отмечает, что без доверия человек лишается возможности познавать и преобразовывать мир. Оно выступает условием развития и изменения самого человека, позволяет ему рисковать, испытывать себя и свои возможности [14, с. 95].

Г. М. Андреева описывает социализацию как процесс вхождения индивида в социальную среду, приобщение его к системе социальных связей [1, с. 334–338]. Доверие способствует усвоению человеком правил и норм поведения в обществе, регуляции социального поведения личности, освоению эффективного взаимодействия с людьми, способности чувствовать переживания другого человека.

И. В. Антоненко обозначает доверие как метаотношение. Оно является обобщением ряда других конкретных отношений, опыта взаимоотношений с объектом по конкретным поводам. Отношения любви базируются на потребности в любви, межличностные отношения – на потребности в общении, деловые – на необходимости решать определенные производственные и коммерческие задачи, властные – на сохранении структуры организации и т. п. В этом смысле доверие не имеет специфической потребности, мотива или цели [3, с. 115–118].

Переходя от привычных условий существования с высоким уровнем доверия в другие, где уровень доверия низок, человек ищет условия, социальную нишу для реализации привычного уровня доверия. Так возникают дружба и любовь, формируются социальные группы.

С точки зрения А. А. Черновой, доверие является одной из стержневых характеристик процесса взросления, поскольку оптимальная мера соотношения доверия к себе и доверия к миру обеспечивает наиболее адекватное и четкое видение целостности этого процесса со всеми его особенностями. Она выделяет пять эмпирических моделей доверительных отношений: дезадаптивная, неконгруэнтная, псевдоадаптивная, конгруэнтная и неадекватная. С ними связаны типы взросления: отчужденный (внутренне-напряженный), защитный, конформный, самодостаточный, противоречивый [16].

Доверие в жизни общества и в жизни отдельного человека выполняет важные функции: обеспечение эффективности деятельности, интегрирующая, коммуникативная, интерактивная, перцептивная, редуцирующая (упрощает сложную систему отношений), управленческая, прогностическая, ориентирующая, стабилизирующая, психологическая (снижение уровня напряжения и стресса) и др. [9, с. 252–261]. Особенное внимание уделяется интегрирующей функции.

Первичной формой доверия является межличностное доверие. Оно сводит сложность взаимоотношений к более простой схеме и позволяет сократить время принятия решений. Интегрирующая функция доверия проявляется также в доверии различным социальным группам, к обществу в целом. Если субъектом доверия выступают социальные группы, то имеется ввиду не личностное, а социальное доверие. Особое значение имеет взаимное доверие, характеризующее общество в целом. Это доверие всех ко всем. Ф. Фукуяма определяет его как «моральный капитал общества». Он формируется в процессе длительного развития общества и лежит в основе стабильности социальной системы [16].

В жизни отдельного человека доверие является условием его целостного взаимодействия с миром, способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего, формированию целостности личности, устанавливает меру соответствия поставленных целей, принятых решений, поступков миру и самому себе.

При несомненно большой роли межличностного доверия в жизни человека оно имеет и отрицательные коннотации.

Человек – сложный для восприятия *объект*. Он не может быть познан полностью. Мнение о том, что человек, вызывающий наше доверие, понятен, и его поведение предсказуемо может быть опасным заблуждением. В этом случае недоверие может являться способом самозащиты.

Доверчивостью людей пользуются продавцы, политики, манипулирующие сознанием масс, различного рода мошенники, воздействующие на эмоциональную сферу людей. Чаще всего жертвами обмана становятся женщины, пенсионеры, дети. Часто доверие строится на механизмах социальной перцепции. Реклама и пропаганда часто эксплуатируют чувства: гордость, любовь, самоуважение, страх, жадность.

На подверженность людей обману и манипуляциям влияют их личностные качества: внушаемость, подозрительность, критичность, негативизм и пр.

Большие возможности для манипуляций и обмана предоставляет в настоящее время сеть Интернет.

При исследовании доверия выделяют качества субъекта доверия, объекта доверия и особенности ситуации (ситуации могут выступать в качестве индукторов степени доверия). Свойства субъекта доверия могут быть либо ситуативными, либо постоянными. Они делятся на психологические (открытый характер, готовность предоставить необходимую информацию) и непсихологические (известность, авторитетность, общественный имидж и статус, опыт деятельности, экономическая стабильность). Внешние условия доверия разделяются на условия среды (средовые факторы) и условия ситуации (ситуационные факторы).

Нас в большей степени интересуют психологические факторы формирования доверия.

Степень доверия как характеристика личности формируется в раннем детстве и затем выступает системным свойством, определяющим постоянные способы взаимодействия индивида с миром. Это устойчиво действующий фактор, на который в дальнейшем накладывает определенный отпечаток истории жизненного пути индивида.

В формировании доверия важную роль играет удовлетворение коммуникационной потребности, потребности в стабильности окружающего мира и некоторых других. При этом негативное влияние оказывает как депривация этих потребностей, так и их чрезмерное удовлетворение. В последнем случае «гасится» поисковая активность ребенка, формируются неадекватные, завышенные ожидания от жизни. Наличие посильных трудностей в удовлетворении потребностей, с одной стороны, развивает ребенка, с другой – формирует более объективное отношение к действительности и реалистичные жизненные стратегии.

Отношение доверия/недоверия изначально связано с определенными видами активности в определенных условиях. Позже эти привычные условия вносят свой устойчивый вклад в характер развивающейся личности. Тогда уже можно говорить о доверии/недоверии социальной среде как о черте характера [2, с. 103].

Важную роль в формировании доверия/недоверия играют предметные и природные источники доверия. Это окружение ребенка, представляющее основу для

его развития и создающее условия стабильности существования. Природные источники доверия состоят в большей предсказуемости природы, чем человека. Люди, выросшие в окружении природы, обладают большим доверием. С утратой контакта с природой человек теряет одну из базисных предпосылок своего доверия.

Удовлетворение потребностей младенца формирует не только чувство доверия к миру, но и способности самоуправления и управления другими.

Эта работа (совместно с Т. В. Зверевой) явилась продолжением ранее начатых исследований широкой проблемы доверия. Изучались психологические особенности субъектов, склонных проявлять доверие в межличностных отношениях. Мы предположили, что формирование доверия связано с индивидуально-типологическими особенностями личности, системой ее ценностных ориентаций, а также восприятием взаимоотношений с родителями. Также мы изучали особенности поведения в конфликтной ситуации субъектов, проявляющих различные степени и характеристики доверия.

Выборку исследования составили 74 испытуемых, относящиеся к различным возрастным и профессиональным группам. Возраст испытуемых от 25 до 45 лет. Из них 40 женщин и 34 мужчины.

Респонденты были разделены на группы по полу, а также по возрасту: первый период среднего возраста (до 35 лет) и второй период среднего возраста (старше 35 лет).

В ходе исследования были применены следующие методики:

1. Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 187) 16-РФ.

Основное внимание было уделено шкале L, диагностирующей такую черту личности, как доверчивость/подозрительность. Фактор L отражает эмоциональное отношение к людям. Высокие оценки по этому фактору говорят об избыточной защите, эмоциональной напряженности и фрустрированности личности. Они встречаются у независимых людей, склонных к доминированию. Низкий полюс характеризует личность как добродушную, открытую, без стремления к достижениям, склонную к конформизму.

2. «Индивидуально-типологический опросник» Л. Н. Собчик.

3. Опросник «Взаимодействие Родитель-Ребенок» (ВРР) И. М. Марковской.

4. Опросник терминальных ценностей. Тест «ОТеЦ» И. Г. Сенина.

5. Тест-опросник К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации.

6. Авторская анкета, направленная на диагностику склонности проявлять доверие в межличностных отношениях.

Для статистической обработки данных использовались Т-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона.

Уровень доверчивости респондентов оценивался по шкале L методики Кеттелла, а также по интегральной оценке, составленной на основании 5 вопросов авторской анкеты, включающих самооценку личной доверчивости, а также степени своего доверия близким людям, коллегам, родственникам, начальству, посторонним людям.

В результате исследования были получены следующие результаты.

Не обнаружено значимых различий по шкале L (доверчивость/подозрительность) методики Кеттелла между мужчинами и женщинами, а также между респондентами первого и второго периодов среднего возраста.

Сравнительный анализ результатов исследования показал, что испытуемые первого периода среднего возраста, по сравнению с более старшей группой, выше оценивают свою способность воспользоваться доверчивостью других людей в сво-

их интересах. Это соответствует возрастным особенностям и социальной ситуации развития респондентов. В этом возрасте люди стремятся к самореализации, успеху, обладанию статусом и материальными благами. В то время как люди второго периода среднего возраста в большей степени ориентированы на создание и сохранение теплых межличностных отношений. Также имеет место влияние доминирующих в социальной среде установок в период становления ценностной сферы личности.

Результаты исследования взаимосвязей показателей доверия респондентов и их индивидуально-типологических особенностей представлены на рисунке 1.

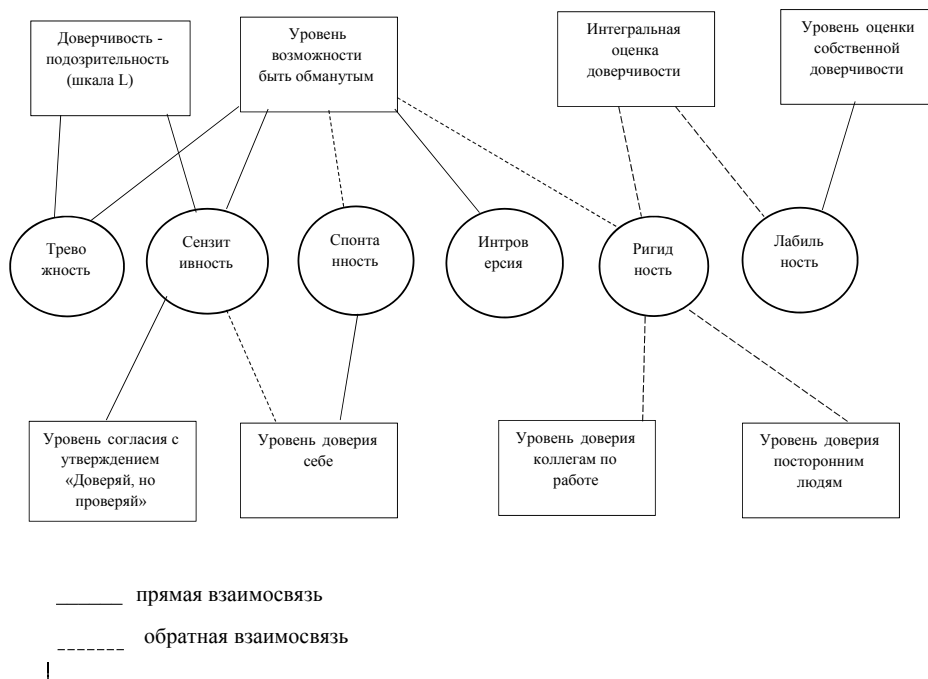


Рис. 1. Взаимосвязь показателей доверчивости респондентов и их индивидуально-типологических особенностей

Мы видим, что чем более выражены сензитивность и тревожность личности, тем выше ее подозрительность. Это связано с высокой чувствительностью сензитивных субъектов к нюансам социальных взаимодействий и стремлением тревожных личностей предвидеть потенциальные последствия ситуации для себя, фиксируя возможные признаки неблагоприятных исходов. По этой же причине тревожные люди высоко оценивают возможность быть обманутыми. При этом лабильные субъекты высоко оценивают собственную доверчивость, что может быть связано со стремлением таких личностей нравиться, варьировать свою мотивацию и взгляды в зависимости от мнения окружающих, с подчеркиванием своей позитивности для себя и других людей.

Уровень доверия самому себе имеет прямую связь со спонтанностью и обратную с сензитивностью. Спонтанность характеризуется высокой самооценкой, стремлением к самоутверждению, оптимизмом. Это предполагает доверие себе, позитивную Я-концепцию. Низкий уровень доверия себе сензитивных субъектов можно объяснить их повышенной чувствительностью к мнению окружающих, к внутренним движениям своей души, соответствию своих мнений, ценностей, желаний, поступков социальным нормам и фиксации самого малого их несовпадения. Высокий

показатель оценки вероятности быть обманутым у сензитивных субъектов также может быть объяснен их повышенной чувствительностью к качеству взаимодействия с окружающими, способностью замечать малейшие несовпадения слов и поступков других людей. Это же может приводить к согласию личностей такого типа с выражением «доверяй, но проверяй».

Низкая оценка вероятности быть обманутым характерна для спонтанных и ригидных личностей. У спонтанных это может быть связано с их уверенностью в себе, а у ригидных – с их педантичностью, настороженной подозрительностью, устойчивостью к стрессу [15, с. 68]. Ригидные личности низко оценивают уровень доверия коллегам и посторонним людям и имеют низкий интегральный показатель доверчивости по данным авторской анкеты. Интроверты высоко оценивают возможность быть обманутыми вследствие погруженности во внутренний мир, недостаточной общительности и вследствие этого неуверенности в межличностных отношениях.

Мы видим, что наибольшее количество связей с разными показателями доверчивости по авторской анкете имеют такие индивидуально-типологические особенности, как сензитивность и ригидность.

Сензитивность, по Л. Н. Собчик, – это впечатлительность, ранимость, обидчивость, склонность к рефлексии, пессимистичность в оценке перспектив [15, с. 405]. Сензитивность предполагает повышенную чувствительность к различным аспектам социального взаимодействия, которые могут быть очень разнообразны и иметь неоднозначный характер для субъекта. Необходимостью учета сензитивной личностью большого объема информации в процессе социального взаимодействия и может приводить к увеличению подозрительности и недоверия.

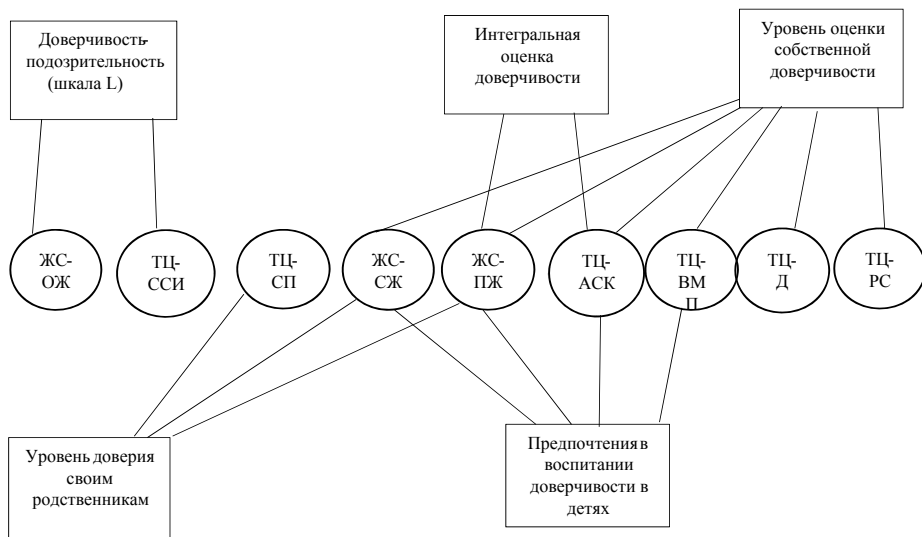
Ригидность, по Л. Н. Собчик, – это инертность, педантизм, «тугоподвижность» установок, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений [15, с. 68]. Выявлено, что чем она выше, тем ниже у респондентов доверие к коллегам по работе, начальству, интегральная оценка доверчивости и возможность быть обманутыми. Свойственная ригидным личностям ориентировка на собственные взгляды, критичность к другим естественно объясняют их недоверчивость. А постоянная критичность в отношении других снижает возможность оказаться обманутым.

Перейдем к описанию взаимосвязей показателей доверчивости с важностью жизненных сфер и терминальных ценностей респондентов. Результаты представлены на рисунке 2.

Показатель подозрительности (шкала L методики Кеттелла) имеет прямую связь со значимостью терминальной ценности сохранения собственной индивидуальности и жизненной сферы общественной жизни. В первом случае это может быть вполне объяснимо. Сохранение собственной индивидуальности предполагает значимость для личности ее соблюдение и защиту, отстаивание своего мнения, индивидуальных интересов, способов проживания жизни и пр. Важность сферы общественной жизни предполагает наличие широких социальных контактов, высокую интенсивность общения с людьми. Успешность в этой сфере во многом связана с быстрой ориентировкой и пониманием людей, мотивов их поступков, их целей и интересов, в том числе корыстных. Это позволяет защитить себя, свое дело и других людей.

Интегральная оценка доверчивости выше у субъектов, для которых важна жизненная сфера профессиональной жизни, и терминальная ценность «активные социальные контакты». Личности, ориентированные на профессиональные интересы,

в поле своего внимания держат те стороны жизни, которые имеют отношение к их делу. Подозрительность, недоверие отнимают ресурсы, отвлекают от основной сферы их деятельности, поэтому им не свойственны. Жизненная сфера профессиональной жизни имеет наибольшее число прямых связей с различными показателями доверия. Ценность активных социальных контактов побуждает людей видеть в других позитивные качества, что делает взаимодействие и общение комфортным. Для них легче забыть или оправдать обман, чем лишиться общения.



- ЖС-ОЖ-жизненная сфера общественной жизни
- ЖС-ПЖ-жизненная сфера профессиональной жизни
- ЖС-СЖ-жизненная сфера семейной жизни
- ТЦ-ССИ-терминальная ценность сохранения собственной индивидуальности
- ТЦ-АСК-тц активных социальных контактов
- ТЦ-ВМП-тц высокого материального положения
- ТЦ-СП-тц собственного престижа
- ТЦ-Д-тц достижений
- ТЦ-РС-тц развития себя

— прямая взаимосвязь

Рис. 2. Взаимосвязь показателей доверия с терминальными ценностями и значимостью жизненных сфер респондентов

Уровень доверия своим родственникам в большей степени характерен для личностей, предпочитающих сферу семейной и профессиональной жизни, а также для высоко оценивающих ценность собственного престижа. В последнем случае это может быть связано с тем, что доверие является показателем силы, позитивности, социально одобряемым качеством.

Воспитание доверчивости в детях субъектами с выраженными сферами семейной и профессиональной жизни, терминальной ценностью активных социальных контактов не вызывает вопросов. Интересно стремление воспитывать это качество у своих детей у лиц с ценностью высокого материального положения. Возможно, это связано с тем, что наличие высокого уровня социально-экономического положения семьи позволяет ей обезопасить своих детей от обмана, опасностей, минимизировать потери от этого (наличие службы безопасности, профессиональных

педагогов, юристов). Объяснением причины этого также может явиться и то, что взрослые, ориентированные на высокий уровень материального положения, в своей деятельности должны постоянно быть подозрительными и напряженными, ожидать и предвидеть возможные обманы. Для них необходимо иметь ту нишу, где они могут быть расслабленными и не встречаться с подозрительностью. Конкурентов семье в этом плане практически нет. Также мы можем говорить о том, что воспитание доверия к другим людям в детях соответствует традиционным ценностям русской семьи. В настоящее время это приходит в противоречие со стремлением обеспечить безопасность ребенка в условиях современного общества, когда стремительно увеличивается количество преступлений против детей.

Интересно, что стремление воспитывать доверие у детей имеет обратную связь с предпочтением такой стратегии поведения в конфликте, как доминирование. Эта стратегия предполагает ориентировку только на достижение своих интересов в ущерб интересам оппонента. В этом случае возможно использование таких стратегий, как компромисс, сотрудничество, которые требуют переговоров и предполагают наличие доверия к оппоненту.

Высокий уровень оценки собственной доверчивости лицами, ориентированными на достижение высокого материального положения, может быть связан с тем, что зарабатывание денег нередко связано с широким кругом контактов, которые не всегда регламентированы в достаточной степени. В ряде случаев приходится работать «на доверии». Случаи обмана при этом наносят ущерб и запоминаются надолго.

Доверие является не только результатом личного опыта субъекта, но и особенностей детско-родительского взаимоотношения в семье. Результаты исследования восприятия респондентами взаимоотношений с родителями представлены на рисунке 3.

Доверие себе и своим родственникам формируются при наличии таких особенностей детско-родительского взаимодействия, как эмоциональная близость, принятие родителем ребенка, сотрудничество с ним (принятие его прав и достоинств, равенство и партнерство в отношениях), согласие между родителем и ребенком в различных жизненных ситуациях, удовлетворенность ребенка отношениями с родителем. Можно сделать вывод, что воспитание в условиях любви, партнерства, душевного комфорта способствует формированию доверия как к себе, так и близким людям.

Восприятие в детском возрасте отношения родителей к себе как принимающего и сотрудничающего повышают вероятность того, что субъект сможет воспользоваться доверчивостью других людей в своих интересах. Возможно, что такие типы отношений формируют ощущение комфортности, безопасности и ресурсности окружающего социального мира и формируют установку, что можно использовать других людей в своих интересах. При этом такое поведение может не восприниматься как однозначно негативное. Также такие особенности взаимоотношений могут сопровождаться низким уровнем требований, авторитетностью родителя, что может приводить к завышенной самооценке ребенка, его ориентированию преимущественно на свои права, без учета прав других людей, к стремлению получить желаемое любой ценой. Скорее невозможность использовать доверие других людей в своих интересах может сформироваться при требовательном к вопросам морали воспитании, жестком контроле и отвержении при несоблюдении правил.



Обозначения восприятия взаимоотношений с родителями

- 1 - Эмоциональная дистанцияБлизость
- 2 - Несогласие-Согласие
- 3 - Удовлетворенность отношениями с родителем
- 4 - Отвержение-Принятие
- 5 - Отсутствие сотрудничестваСотрудничество
- 6 - Авторитетность родителя
- 7 - НетребовательностьТребовательность
- 8 - Автономностьконтроль

_____ прямая взаимосвязь

Рис. 3. Взаимосвязь отдельных показателей проявления доверчивости с восприятием респондентами взаимоотношений со своими родителями

Интересно, что чем выше оцениваются требовательность и контроль со стороны родителей, тем в меньшей степени проявляется доверие к статусным лицам (начальству). Это можно объяснить тем, что недоверие к родителям, которые проявляют высокую требовательность и контроль (часто сопровождаемые недостаточной степенью понимания, душевной близости, отсутствием психологической безопасности) переносится на других людей, занимающих высокий социальный статус.

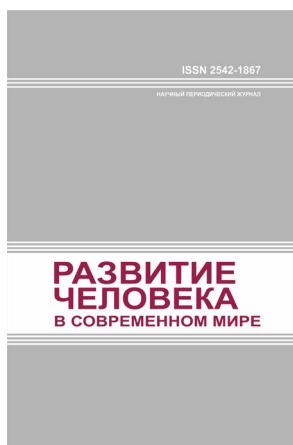
В завершение отметим, что полученные в нашем исследовании результаты могут быть полезны при решении практических вопросов на разновозрастных выборках, применяться в индивидуальной и групповой работе, направленной на формирование адекватных форм и степени доверия, проблем личности, связанных с доверием/недоверием, а также с таким психологическим качеством человека, как доверчивостью.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2009. 363 с.
2. Антоненко И. В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта, 2006. 480 с.
3. Антоненко И. В. Психология личности: генезис доверия // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1 (106). С. 112–121.

4. *Донцов А. И., Перельгина Е. Б.* Трактовка доверия в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 152–160.
5. *Зинченко В. П.* Психология доверия. Самара: СИОКПП, 2001. 103 с.
6. *Иванов Д. В.* Феномен борьбы в социальной антропологии и психологии личности. Иркутск, 2003. 64 с.
7. *Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А.* Введение в эволюцию. Иркутск, 2006. 144 с.
8. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6-3. С. 84–93.
9. *Ильин Е. П.* Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
10. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. СПб.: Питер, 2019. 940 с.
11. *Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия. М.: ИП РАН, 2008. 576 с.
12. *Самойленко Н. К., Крищенко Е. П.* Изучение феномена доверия в современной психологии // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2015. № 3. С. 165–168.
13. *Сигитова В. С.* Основные подходы к изучению доверия в психологии // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 4 (72). С. 778–782.
14. *Скрипкина Т. П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.
15. *Собчик Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2003. 624 с.
16. *Чернова А. А.* Особенности взросления при разных моделях доверительных отношений у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях // Гуманитарные и социальные науки. 2006. № 6 (25). С. 123–128.





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.

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

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru