



Понимание эмоций как аспект безопасного поведения

В. В. Подпругина

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
viktoryavp@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о важности понимания и знания эмоции «гнев» в аспекте безопасного поведения. Анализируются результаты исследования представлений об эмоции «гнев» в разных возрастных группах (родители, дошкольники с ОВЗ, младшие школьники, младшие подростки) с использованием метода словесных отчетов. Полученные результаты свидетельствуют о неоднозначном кодировании и декодировании эмоции «гнев», возможном контроле ее проявления.

Ключевые слова: эмоции, представления, половая принадлежность, безопасное поведение

Для цитирования: Подпругина В. В. Понимание эмоций как аспект безопасного поведения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 115–123. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_115

Original article

Understanding Emotions as an Aspect of Safe Behavior

Victoria V. Podprugina

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
viktoryavp@mail.ru*

Abstract. Questions are raised about the importance of understanding and knowing the emotion of anger as a consequence of safe behavior. The results of studies of ideas about the emotion of anger in different age groups (parents, preschoolers with disabilities, younger schoolchildren, younger teenagers) using the method of verbal reports are presented. The results obtained indicate ambiguous encoding and decoding of the emotion anger, possible control of its manifestation, which clearly determines the need for help in overcoming anger.

Keywords: emotions, perceptions, gender, safe behavior

For citation: Podprugina, V. V. (2023). Understanding emotions as an aspect of safe behavior. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 115–123. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_115

ВВЕДЕНИЕ

На разных этапах развития человек окружен определенной социальной средой, которая имеет особое значение для становления, формирования личности, раскрытия личностного потенциала. В зависимости от возраста самооценка индивида, ощущение своей значимости, как и представителей социального окружения, претерпевают изменения, что отражает развитие функциональных систем организма, структурных образований, формирование индивидуально-психологических характеристик, становление мировоззрения, ценностных ориентаций личности. Можно выделить ряд исследований, направленных на понимание того, как развивается человек в онтогенезе: когнитивные процессы, эмоциональная, мотивационно-волевая сферы, как следствие, – формирующиеся представления и знания об окружающем и внутреннем мире, демонстрация определенного поведения, соответствующего возрастному этапу, «норме» развития. Выявлены специфические особенности и закономерности развития, которые позволяют, несмотря на индивидуальный, дифференцированный подход, констатировать наличие определенных этапов в развитии, основанных на принципах субъектности, антиципации, гетерохронности, непрерывности, дифференциации. В последнее время активно анализируется развитие с позиции дифференционно-интеграционного подхода [Чуприкова, Волкова, 2014], который позволяет рассмотреть познание, практическую деятельность, творчество во взаимодействии и дифференциацию этих категорий из триединства.

Другой ряд исследований направлен на выявление функций, роли социальной действительности, среды, образования, социальных взаимодействий как микросреды, так и общества в целом, макросреды, на развитие личности, психологические аспекты ее проявления, отношения к миру, себе, другим, на представления о принадлежности к определенной группе, социальному, профессиональному сообществу, обществу, культуре. На те многие аспекты, которые характеризуют человека как личность и подчеркивают ее индивидуальность в социальных взаимоотношениях, взаимодействии. Для демонстрации социального поведения также характерны возрастные особенности, которые проявляются в психологической готовности на определенном этапе онтогенеза принять социальную роль (ученика, студента, представителя определенного профессионального сообщества, мужа, жены и т. д.); соответствовать требованиям и нормам культуры, отражая их в сознании. И, начиная с определенных этапов онтогенеза, осознано

формировать предпочтения, демонстрируя в поведении представления, отношения, личностные установки.

Безопасное поведение как психологический феномен можно рассмотреть как адаптацию индивида к окружающей действительности, в ходе которой индивид без ущерба для себя и окружающих может реализовать свои потребности, возможности, желания. Ж. Пиаже утверждал, что в основе адаптации лежит процесс уравнивания (соответствия) между внешней средой и ментальными структурами или схемами – способами обработки информации посредством ассимиляции и аккомодации. Маркером отношения к действительности, к реальным и виртуальным событиям выступают эмоции как процесс переживания (К. Шерер), как готовность к действию, как оценка значимости для целей организма (Н. Фрейда), как непосредственное отражение отношений субъекта к объекту (Л. М. Веккер) [Кравченко, 2020; Веккер, 1998].

Наш интерес направлен на понимание того, как представлено знание об эмоциях, какова его специфика. Проанализируем результаты ранее проведенных исследований, выделяя одну эмоциональную модальность, эмоцию «гнев». Переживание данной модальности эмоции может быть следствием невозможности достигнуть планируемого результата, преодоления психологических барьеров, стоящих на пути достижения желаемой цели, а также дезадаптации, профессиональной деформации. Человек может страдать из-за невозможности выразить свой гнев, не имея окультуренных средств передачи данной эмоциональной модальности, что может привести к нарушению уравнивания структур. Более того, проявление гнева как нежелательной и неприемлемой в современном обществе эмоциональной реакции, соотносимой с неспособностью контролировать свое поведение, способствует фрустрации, при которой активизируются презрение, отвращение. Переживание трех составляющих формирует комплекс триады враждебности. Таким образом, исследования представлений об эмоции «гнев» актуальны; они позволяют расширить не только теоретическое знание, но и имеют практико-ориентированное значение.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ

Выделяя многоуровневую активность существования, можно наблюдать значимые процессы развития (стагнации, регрессии) не только в онтогенезе, но и в обществе в целом. С позиции

системно-функционального подхода в ходе реализации функциональной системы достигается желаемое соотношение между организмом и окружающей средой. Изменение парадигмы социального взаимодействия с традиционной на гуманистическую позволяет рассматривать человека как активного субъекта, как творческую личность и перестраивает позиции в диадах «ребенок–родитель», «ученик–учитель», «руководитель–подчиненный» и, как следствие отношения, в том числе и сопряженные с эмоциями. Всё большее проявление префигуративного типа культуры, когда взрослые, старшее поколение учится у более младшего, у своих детей, позволяет наблюдать, как особо продуктивно актуализирована зона ближайшего развития не только ребенка, но и взрослого в процессе интериоризации предлагаемого культурно-исторического опыта, характеризующегося особой динамичностью и пространственной масштабностью передачи информации, благодаря возможности внедрения и использования информационных технологий. Каковы границы виртуального и реального мира? Как они соотносятся у детей, рожденных в век информационных технологий? Как формируется личная безопасность в виртуальном пространстве? Эти вопросы еще ждут своих исследователей. Происходящие явления влекут не только изменения алгоритмов усвоения определенной информации, но и способов ее обработки посредством ментального опыта, структурирования содержания о материальном, ментальном, виртуальном мирах, представления о социальных взаимодействиях и эмоциях, которые отражают наше отношение к чему-либо.

Современные исследования позволяют рассмотреть сознание и эмоции как единую системную организацию поведения, но на разных уровнях, причем системы действуют во взаимодействии с окружающей средой, а их дифференциация зависит от индивидуального развития. Таким образом, осознание действительности и эмоции позволяют нам выстроить определенное взаимодействие с окружающей действительностью, внутренним пониманием себя. Деятельность, которой мы занимаемся, формирует наше сознание и стимулирует эмоциональное отношение как к процессу деятельности, так и к ожидаемому и к полученному результатам. Это взаимный реципрокный процесс.

В отличие от принципа единства сознания и эмоций принцип единства сознания и деятельности разработаны в отечественной психологии в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, обозначена авторами и значимость эмоций. С. Л. Рубинштейн уделял внимание взаимной связи между человеческой деятельностью и эмоциями,

чувствами, выделяя удовольствие / неудовольствие, напряжение, разрядку, амбивалентность как характерные признаки эмоционального сопровождения деятельности. А. Н. Леонтьев констатировал, что безэмоциональная жизнь по сути невозможна и обозначил предупредительную функцию аффектов, исходя из закона фиксации аффектов на ситуации, отношениях, обстановке, обозначая этот феномен «аффективная метка», слеодообразование. «Аффективная метка» может проявляться на любом уровне социальных отношений, общении [Леонтьев, 2001]. Л. С. Выготский рассматривал эмоции как оценочную реакцию организма на свое собственное поведение и считал, что единицей психического является переживание [Выготский, 2005]. Таким образом, понимание и отношение к миру посредством эмоций имеет огромное значение, так как способствует регуляции, контролю поведения, формированию представлений о себе и других, выстраиванию отношений с другими в общении, деятельности. Всё большее число исследователей эмоции привлекают не столько как компонент структуры темперамента, который мы именуем эмоциональностью, а как знание об эмоциях – когнитивный компонент.

Эмоции дифференцируют на положительные и отрицательные, но всегда соотносят с ситуацией, и даже спортивная злость может иметь положительное значение, а радость эйфории приводить к снижению результативности, успешности деятельности. Тем не менее выделяют деструктивные эмоции, которые негативно влияют на поведение, адаптацию, продуктивность деятельности, и в насыщенности переживания человек может моделировать ментально, а впоследствии и реально, небезопасные для жизни ситуации, не только в отношении самого себя, но и социального окружения. Проявление деструктивных эмоций не имеет пространственных границ и может как демонстрироваться кругу знакомых, так и распространяться, вовлекая незнакомых людей. Таким образом, можно констатировать безграничное, безудержное проявление эмоций в узкоконцентрированном сознании, направленном либо на переживание и доминирование конкретных отношений, поведение в частном случае, либо на выражение неприятия к тому, с кем не был ранее знаком, что делает социальную среду небезопасной. Практическая психология в работе с деструктивными эмоциями опирается на психолого-педагогические программы, тренинги, консультации, и одной из задач является просветительская, предвосхищающая деятельность в переживании негативных эмоций как следствия трудных жизненных ситуаций, кризисной жизнедеятельности. Феномен

«эмоциональный интеллект» – как ментальная структура, знания об эмоциональных процессах, ситуациях, поведении, контроле, позволяет демонстрировать способность к выстраиванию и проявлению отношений, сопряженных с эмоциями. Таким образом, ментальные репрезентации эмоций можно отнести к высшим психическим функциям, так как данное знание можно формировать. Еще К. С. Станиславский выделял «умные эмоции», которые должен создавать и хорошо контролировать актер, независимо от переживаемого собственного эмоционального состояния.

У. Бронфенбреннер, рассматривая экологическую среду развития личности, отводил макросистеме – внешнему уровню, не имеющему отношения к определенному окружению, особую роль в сравнении с другими уровнями (микросистема, мезосистема, экзосистема) [Крайг, 2000]. Данный уровень относится к социально-психолого-экономическим и другим значимым феноменам, характеризующим особенности, закономерности общества, культуры, в которой живет индивидуум, имеющий способность воздействовать на все другие уровни. В связи с этим государственные программы, стратегии, модели психолого-педагогического сопровождения имеют важное значение для лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию, особенно для детей, родители которых не выполняют свои обязанности, и родителей, повзрослевшие дети которых не способны демонстрировать заботу о близких.

Роль социального окружения, среды в становлении личности доказана в работах многих исследователей, независимо от научного направления психологии и приверженности взглядов ученого к определенной психологической школе: Л. С. Выготский, З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Боулби, К. Хорни и др. [Выготский, 2005; Эриксон, 1996; Боулби, 2003; Хьелл, Зиглер, 1997]. Однако механизм формирования того или иного психологического феномена – проблема, которую каждый исследователь решает, исходя из своих научных интересов, целей и задач, запросов общества. Выполнен ряд работ, направленных на понимание и того, как специальное образование влияет на ценностные ориентации, представления об эмоциях, детерминацию межличностных отношений.

Неоспорима значимость родительской заботы не только на первых этапах развития, но и в течение всей жизни, однако роль родителей в отношении ребенка динамична и претерпевает изменения. Так ощущения безопасности, защищенности, базового доверия к миру формируются в зависимости от того, насколько родители удовлетворяли требования ребенка, которые он

транслировал плачем, начиная с самого рождения, и в более старшем возрасте, когда демонстрировал их посредством движений, просьб, интересов. Э. Эриксон отводит особую роль родителям, так как именно они являются представителями огромного социального мира, в который войдет подрастающий человек [Эриксон, 1996]. Дж. Боулби, исследуя агрессивное поведение подростков, попытался увидеть причину такого поведения в детско-родительских отношениях раннего периода [Боулби, 2005]. Автор пришел к выводу, что родитель в течение первого года для ребенка выступает в роли опоры, крепости; как правило, это мать, которая и формирует позитивное отношение к миру, позволяет ребенку чувствовать себя в безопасности. Позитивные отношения мать–ребенок способствуют формированию невраждебного отношения к окружающему миру. Более поздние исследования младенцев дома ребенка выявили особенности их объективных отношений в первые два года. Дети демонстрировали особые границы тактильной чувствительности, фиксацию на собственном теле; сниженную инициативность, игровую мотивацию в отношении объектов окружения (как живых, так и неживых); нарастание отчуждения от объектов внешнего мира; зависимость состояния ребенка от постоянства внешнего окружения; усиление потребности в нахождении взрослого в непосредственной физической близости; низкую толерантность к разлучению свой–чужой; искажение процесса дифференциации единственного объекта любви (трудность выбора единственного объекта) [Солоед, 2000]. Результаты данных исследований и другие объективные факторы позволили изменить стратегию сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей на государственном уровне.

Таким образом, безопасная среда, которую создают родители не только в первые годы жизни ребенка, является залогом позитивных отношений при взаимодействии с другими и, соответственно, демонстрации безопасного поведения для других. В подростковом возрасте происходит дистанцированность от родителей и идентификация себя с другими в зависимости от предпочтений, интересов, склонностей, формируются ментальные представления, в том числе и эмоций.

Для огромной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья стала доступна и безопасна образовательная среда, несмотря на ряд ограничений, связанных с особенностями здоровья. Безопасной стала социальная среда и для лиц старшего поколения благодаря социальным программам, предложенным на государственном уровне. Представители старшего поколения активно приобщаются к творческой деятельности,

практико-ориентированному обучению. Вовлеченные в активную социальную среду люди разного возраста проявляют и демонстрируют индивидуальные способности, возможности в группах, сообществах, организованных по интересам, мотивационной направленности, расширяют представления о мире, развивают специальные компетенции. Данный процесс воспринимается нами уже как обычное явление, так как произошло быстрое масштабное внедрение определенных социальных программ в современное общество, активная и стремительная их интеграция на разных уровнях социальных, профессиональных сообществ. Можно констатировать при этом, что еще несколько лет назад определенные категории населения в большей степени были подвержены социальной изоляции, которая может сопровождаться чувством одиночества, состоянием переживания депрессии, агрессии, что является небезопасным как для самой личности, так и для ее социального окружения.

Мы провели ряд исследований, в ходе которых выявляли представления об эмоциях: у родителей детей дошкольного возраста (участвовали 20 мам и 20 детей: мальчики и девочки, в возрасте 4–5 лет); у дошкольников предшкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (всего 29 человек, в возрасте 6,1); у подростков, учитывая принадлежность к полу (всего 48 человек, 29 мальчиков и 19 девочек, в возрасте 11–12 лет). Более подробно результаты представлены в ранее опубликованных работах, но в настоящей статье мы анализируем модальность эмоции «гнев», рассматривая ее в онтологическом аспекте: у дошкольников, подростков и родителей, молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет.

Методы и методики: словесные отчеты, качественно-количественный, сравнительный анализ, методы математической статистики.

ПОЛУЧЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

1) Эмоции детей в представлениях их родителей

Мы попытались выяснить, по каким особенностям в поведении ребенка родители распознают эмоциональную модальность у своих детей. Нас прежде всего будет интересовать эмоция «гнев». Сравним распознавание данной модальности эмоции с другими модальностями. Так, лучше распознается родителями эмоция «радость» по таким паттернам, как улыбка детей, ярких проявления в динамике тела (по убыванию 100 %, 90 %, 80 %, 25 %, 15 %, 10 % соответственно): дети прыгают, хлопают в ладоши, смеются, обнимают, танцуют, жестикулируют. Отмечены голосовые выражения: кричат: «Ура!» (30 %); проявляют эмпатию – целуют. Удивительно, что ряд модальностей эмоций распознается родителями одинаково. К ним относятся такие модальности, как страх, обида, удивление, причем родители предъявляют различные паттерны распознавания. Хуже распознают модальность эмоции «злость» и совсем плохо – «гнев». Самое низкое количество паттернов представили родители на проявления эмоции «гнев» у своих детей. Таким образом, можно обозначить несколько причин низкого показателя распознавания эмоции «гнев». Условно их разделим на объективные и субъективные. К объективным факторам отнесем возрастные особенности: «гнев» либо не транслируется детьми данного возраста, а если и транслируется, то воспринимается родителями как плохое поведение, раздражение и т. д.; либо благополучные внешние условия социальной среды, прежде всего детско-родительских отношений, – и эмоция «гнев» действительно редко переживается, транслируется детьми. И субъективные: нет причины для демонстрации данной эмоциональной модальности, дети испытывают благополучие; и на отчеты родителей влияет культурный фактор: «гнев» – нежелательная эмоция, поэтому в отчетах проявление гнева у своих детей нивелируется.

2) Дети с ОВЗ (нарушение слуха) и представления об эмоциях

Дети с нарушением слуха распознавали эмоции с опорой на фотографии с мимическими выражениями разной модальности, рассказы с помощью жестовой речи; благодаря такому разностороннему предъявлению стимульного материала было обнаружено, что канал подачи информации имеет важное значение. Это согласуется с представлениями в специальной психологии (логопедии, дефектологии) о важности профессионального и грамотного отношения к использованию методического материала, целенаправленного процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Опыт общения в микросреде – знаниями о переживании другого; знаниями, полученными в ходе опыта субъективного переживания; знаниями о самой эмоции, а именно, как она демонстрируется (признаки ее распознавания, декодирования) и как ее продемонстрировать (признаки ее подачи, кодирования) – обогащает эмоциональный опыт и положительно влияет на представления об эмоциях. В отличие от детей дошкольного

ТЕЗАУРУС ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ГНЕВ

Категории представлений	Тезаурус
Выраженность гнева	бесит, злит, раздражает, плачу, хочу ударить
Причины гнева	орут, ругают, командуют, унижают, обижают, мешают, не обращают внимания, не понимают, бьют, врут, предают
Наличие или отсутствие контроля над гневом	гнев выражать можно; гнев выражать нельзя; успокаиваюсь сам; успокаивают родители, друзья

возраста основной группы здоровья, мы получили у детей с нарушением слуха (они чуть старше, но тоже дошкольники: 4–5 и 6,1 лет соответственно) высокие результаты при распознавании и соотношении с мимическим выражением на фотографии мальчика и девочки эмоции «грусти» и «гнева». Необходимо отметить, что в первом случае мы констатируем проявление эмоции гнева посредством распознавания и представления эмоции гнева родителей у своих детей. Во втором – дети младшего школьного возраста с ОВЗ отражают субъективные знания о модальности данной эмоции. Мы объясняем это тем, что дети с ОВЗ чаще испытывают фрустрацию, в силу особенностей ограниченного здоровья, что способствует переживанию эмоции «гнев». Возможно, эмоция «гнев», является инструментом для общения с окружающими и быстрого достижения желаемого результата, так как выражение себя посредством звуковой речи затруднено, а жестовому языку, его совершенствованию, многообразию необходимо еще научиться. Таким образом, можно констатировать, что модальность эмоции «гнев», ее распознавание (декодирование) и демонстрация (кодирование) приобретают важное специфическое значение для детей с ОВЗ и в большей степени отражают сигнальную функцию, являясь инструментом для демонстрации социальной ситуации, нежели испытываемых переживаний. Хотя одно другого не исключает и требует дальнейших исследований.

3) Подростки и их понимание эмоции «гнев»

В подростковом возрасте дети дистанцируются от родителей, и значимыми другими для них становятся сверстники, представители различных социальных групп, индустрий, с которыми происходит идентификация, рефлексия своих переживаний и возможность понимания себя. Подростки могут транслировать в своем поведении негативные эмоции, которые безудержно проявляют

как во внешнем мире, так и внутри себя, скрывая эмоции от других. Деструктивные эмоции могут быть основой агрессии, буллинга, чувства вины, отчаяния, депрессии. Если в дошкольном возрасте эмоции контролируют родители и, как показало наше исследование, и представления в зависимости от модальности эмоции оказываются неоднозначными, то к подростковому возрасту контроль над эмоциями интериоризируется и проявляется, отражая личностные особенности, знания об эмоциях, способность понимать, демонстрировать и распознавать свои и чужие эмоции в поведении.

Были выделены следующие категории с опорой на анализ словесных отчетов: «Выраженность гнева», «Причины гнева», «Наличие или отсутствие контроля над гневом». Семантический тезаурус представлений об эмоции «гнев» представлен в таблице 1.

Дальнейший анализ по протоколам словесных отчетов показал, что выявленные категории представлены неоднозначно. Наиболее вариативны ответы в категории «Причины гнева», и это в большей степени отражает субъективную составляющую. Можно констатировать, что подростки гневно реагируют на широкий перечень ситуаций, которые в большинстве своем воспринимаются ими очень индивидуально. Для кого-то данная ситуация будет маркером к проявлению гнева, для кого-то – нет; более того, выражением эмоции другой модальности, например проявлением юмора. В силу этого увеличивается частота и неожиданность «необъяснимых» причин демонстрации гнева подростками в социальном окружении. Возникает необходимость психолого-педагогической работы в данном направлении, в котором ведущую роль необходимо отводить определению причин переживания каждого конкретного подростка, во избежание фрустрации и негативных последствий поведения в социуме. Вектор гнева может быть направлен как на самого себя, так и на окружающих, в силу этого возрастают требования к ближайшему

окружению подростка и к специалистам разного уровня, его сопровождающих.

Категория «Наличие или отсутствие контроля над гневом» наименее вариативна. Можно констатировать, что подростки имеют представление о том, как справляться с гневом, и в большинстве своем это варианты, предложенные в социуме и не требующие глубокого субъективного анализа. Можно предположить, что совершенствование в преодолении гнева и представление о том, какая техника наиболее актуальна для личности, формируется в подростковом возрасте, в период, когда подростки открыто могут демонстрировать гнев, и это им позволено социальным окружением. Так, именно в подростковом возрасте дети начинают открыто критиковать родителей, учителей, сверстников и активно демонстрировать определенные паттерны выражения гнева. Важным остается очерчивание границ *можно / нельзя*, устанавливаемых социумом, и значимыми другими для формирования личности подростка. Если произвольность относительно когнитивных процессов активно формируется в младшем школьном возрасте, то мы предполагаем, что подростковый возраст сензитивен для формирования произвольности в способности регулировать эмоцию «гнев». Это обусловлено рядом факторов. Несмотря на то что речь идет о представлениях об эмоции гнева, когнитивном компоненте, знать о приемах регуляции и уметь их использовать – различные способности, что зафиксировано во многих моделях эмоционального интеллекта. Более того, эмоциональность как психофизиологический компонент способствует проявлению индивидуальности и вариативности выбора приемов контроля гнева. В результатах нашего исследования по категории «Наличие или отсутствие контроля над гневом» отразилось субъективное восприятие этого вопроса.

Мы проанализировали, как представляют себе эмоцию гнева и как проявляют гнев младшие подростки в зависимости от половой принадлежности. Более подробно результаты представлены в ранее опубликованной статье [Подпругина, 2017]. Были выявлены различия в представлениях об эмоциях между мальчиками и девочками младшего подросткового возраста по следующим параметрам (с помощью непараметрического метода сравнения независимых выборок Краскала-Уоллеса по Н-критерию): $\chi^2=7,535$; $p=0,006$ (реакция на ситуацию гнева – «раздражает»); $\chi^2=5,374$; $p=0,02$ (реакция на то, что «не обращают внимания»). Было установлено, что:

Девочки:

- а) более серьезной причиной для гнева является отсутствие или недостаток внимания

со стороны окружающих, когда их не понимают;

- б) чаще представляют себе гнев как бешенство и раздражение;
- в) гнев нельзя проявлять открыто, однако уточняют, что при друзьях, сверстниках это делать иногда всё-таки можно;
- г) справляются с собственным гневом лучше, чем мальчики.

Мальчики:

- а) чаще причиной гнева называют ситуацию, когда им кто-то мешает; чаще, чем девочки в качестве причины гнева указывают предательство;
- б) проявляют гнев как злость;
- в) большинство мальчиков справляются с гневом с помощью посторонних: родителей, друзей, воспитателей;

И девочки, и мальчики:

- а) считают, что причиной гнева может стать ситуация, когда обижают;
- б) плач нехарактерен как для девочек, так и для мальчиков;
- в) редко подростки видят причину гнева в ситуациях, когда их ругают, ими командуют, на них орут и унижают;
- г) имеют представление о том, что они могут справиться с собственным гневом;
- д) знают, что в ситуации гнева необходимо переключаться на более конструктивные эмоции: в этом могут помочь игры, музыка, спорт.

Мы доказали, что мальчики и девочки – младшие подростки – умеют дифференцировать представления о гневном поведении посредством категорий, понимают, что гнев можно контролировать, и представляют, к каким средствам прибегать для регуляции. В зависимости от половой принадлежности можно выделить инварианты и вариативности в представлениях подростков о гневном поведении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Всё чаще мы задаемся вопросом, как эмоциональные процессы, знания об эмоциях, кодирование и декодирование эмоций способствуют выстраиванию позитивных отношений с другими, обеспечивают продуктивную деятельность, гармоничные отношения с самим собой, проявляются в безопасном поведении, как для себя, так и для других. Полученные эмпирические данные позволяют констатировать, что родители в меньшей степени декодируют в поведении своих детей эмоцию «гнев», в то время как дети

с нарушением слуха распознают ее лучше других модальностей. Этот факт требует дальнейших исследований. В то же время подростки имеют дифференцированные представления о гневе и демонстрируют знания о контроле эмоции «гнев». Как подростки реализуют представления о гневе для поддержания безопасных ситуаций и активно создают амбивалентные, остается малоизученным. Несмотря на ряд выполненных работ, вопросы ментальных репрезентаций эмоций

как разных модальностей, так и их динамики на различных возрастных этапах, различий в структуре и содержании в зависимости от культурных, профессиональных факторов, механизмов образования, остаются открытыми. Исследования в данных направлениях позволят расширить знания о представлениях эмоций, использовании полученных знаний в практико-ориентированной деятельности в целях моделирования гармоничного поведения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дифференционно-интеграционная теория развития / сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. Кн. 2.
2. Кравченко Ю. Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. М.: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2020.
3. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл ; Эксмо, 2005.
6. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
7. Эриксон Э. Г. Детство и общество: пер. с англ. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.
8. Боулби Дж. Привязанность / общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской ; пер. с англ. М.: Гардарики, 2003.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Психология личности. СПб.: Питер Пресс, 1997.
10. Солод К. В. Объектные отношения у детей, разлученных с матерью на первом году жизни // Московский психотерапевтический журнал. 2000. №4. С. 70–94.
11. Подпругина В. В. Ментальные репрезентации эмоций гнева у младших подростков: гендерный аспект. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 785. С. 152–169.

REFERENCES

1. Chuprikova, N. I., Volkova, E. V. (eds.). (2014). Differentiation-integration theory development (Book 2). Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury: Znak. (In Russ.)
2. Kravchenko, Yu. E. (2020). Psixologiya e'mocij. Klassicheskie i sovremennye teorii i issledovaniya = Psychology of emotions. Classical and modern theories and research. Moscow: FORUM: INFRA-M. (In Russ.)
3. Vekker, L. M. (1998). Psixika i real'nost': edinaya teoriya psixicheskix processov = Psyche and reality: a unified theory of mental processes. Moscow: Smy'sl. (In Russ.)
4. Leont'ev, A. N. (2011). Lekcii po obshhej psixologii = Lectures on general psychology. Moscow: Smy'sl. (In Russ.)
5. Vygotskii, L. S. (2005). Psikhologiya razvitiya cheloveka = Psychology of human development. Moscow: Smysl; Ehksmo. (In Russ.)
6. Kraig, G. (2000). Human development. St.Petersburg: Piter.
7. Ehrikson, Eh. G. (1996). Detstvo i obshchestvo = Childhood and society. 2nd ed. St Petersburg: Lenato, AST, Fond "Universitetskaya kniga". (In Russ.)
8. Boulbi, Dzh. (2003). Attachment, ed. by G. V. Burmenskoi. Moscow: Gardariki. (In Russ.)
9. Kh"ell, L., Zigler, D. (1997). Personality theories. St.Petersburg: Piter Press. (In Russ.)
10. Soloed, K. V. (2000). Ob'ektnye otnosheniya u detei, razluchennykh s mater'yu na 1 godu zhizni = Object relations in children separated from their mother at 1 year of life. Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal, 4, 70–94. (In Russ.)
11. Podprugina, V. V. (2017). Mental representation of the anger emotion among younger adolescents the gender dimension Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 785, 152–169. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Подпругина Виктория Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Podprugina Victoria Viktorovna

PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	16.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	28.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	14.02.2023	accepted for publication