

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 3  
Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург  
2014

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

***Научный журнал***

**№ 3 (Том 5) 2014**  
Психология  
**Основан в 2006 году**

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор  
Е. С. Нарышкина, кандидат психологических наук, доцент

*Редакционный совет:*

А. Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор;  
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Германия);  
Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;  
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;  
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор;  
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент (отв. за выпуск);  
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;  
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;  
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор;  
Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор (Украина)

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, определенный Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
тел./факс: (812) 476-90-36  
[http: // www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2014

© Авторы, 2014

## Содержание

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

*Е. А. Белан, В. А. Худик*

Возрастные особенности индивидуального восприятия  
личностью трудных жизненных ситуаций  
(на примере исследования взрослых людей)..... 5

*Е. В. Нафикова, С. В. Зверева*

Психологические и психофизиологические предпосылки  
развития вербального компонента интеллекта  
у мальчиков и девочек 11–12 лет..... 15

*И. А. Горьковская, А. А. Баканова*

Осознаваемые компоненты страха смерти  
в зрелом возрасте ..... 29

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*И. К. Шац*

Анализ общих и специфических причин  
профессионального стресса у педагогов..... 40

*Я. К. Смирнова*

Суверенизация в модусе временных ориентаций подростков,  
воспитывающихся в детских домах ..... 51

### МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

*Н. И. Алёшкин*

Методологические принципы и методическая реализация  
субъект-субъектной парадигмы в психодиагностике  
компетентности человека в межличностном познании..... 65

*В. В. Белов, А. В. Корзунин,*

*В. В. Юсупов, Д. В. Костин*

Методы оценки нервно-психической устойчивости  
военнослужащих ..... 75

*Т. А. Адмакина*

Возможности применения теста фрустрационной толерантности  
Розенцвейга в судебно-экспертной практике ..... 89

*Сведения об авторах* ..... 96

## Contents

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY OF ADAPTATION

*Belan E. A., Khudik V. A.*

Age features of individual personal perception the difficult vital situations (on an example of research of adult people)..... 5

*Nafikova E. V., Zvereva S. V.*

Psychological and psychophysiological prerequisites for the development of the verbal component of intelligence in boys and girls 11–12 years of age ..... 15

*Gorkovaya I. A., Bakanova A. A.*

Apprehended components of the fear of death in adulthood ..... 29

### PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

*Shats I. K.*

The analysis of general and special reasons of occupational stress in teachers ..... 40

*Smirnova Y. K.*

Sovereignization in the modus of temporal orientations of teenagers, pupils in orphanages ..... 51

### METODOLOGY AND METHODS OF PSYCHOLOGY

*N. I. Aleshkin*

Methodological principles and methodical implementation of subject-subject paradigm in psychological diagnostics competence in interpersonal human cognition ..... 65

*Belov V. V., Korzunin A. V.,*

*Yusupov V. V., Kostin D. V.*

The use of neurous and mental stability assesement techniques of servicemen ..... 75

*Admakina T.A.*

The possibility of applying test a frustrated tolerance Rosenzweig in forensic practice ..... 89

*Information about authors* ..... 96

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.922. 6 : 159.937

*Е. А. Белан, В. А. Худик*

## **Возрастные особенности индивидуального восприятия личностью трудных жизненных ситуаций (на примере исследования взрослых людей)**

Определены сущностные признаки трудных жизненных ситуаций. Выявлено влияние возрастного фактора на изменение индивидуального восприятия отдельных показателей трудных жизненных ситуаций. Показано, что с возрастом происходит оптимизация личностно-ситуационного взаимодействия при переживании жизненных трудностей.

Intrinsic attributes of difficult vital situations are certain. Influence of the age factor on change of individual perception of separate parameters of difficult vital situations is revealed. It is shown, that with the years there is an optimization of personal-situational interaction at experience of vital difficulties.

*Ключевые слова:* личность, ситуация, личностно-ситуационное взаимодействие, жизнедеятельность, возрастные особенности, взрослость, индивидуальное восприятие ситуации.

*Key words:* the person, a situation, personal-situational interaction, ability to live, age features, adult people, individual perception of a situation.

В жизни каждого человека могут быть ситуации, которые квалифицируются в психологической и клинической практике как «трудные жизненные ситуации»; они включены в непрерывный процесс жизнедеятельности. Сама по себе жизнедеятельность личности, с одной стороны, – это процесс реализации активности личности (назовем данное явление континуальной моделью поведения), а с другой, – жизнедеятельность конкретной личности протекает для неё в чередке отдельных ситуаций, то есть имеет характеристики дискретности. Если в континуальной модели жизнедеятельности наиболее важными представляются динамические системные характеристики жизнедеятельности в целом, то в дискретной модели важную роль приобретает анализ отдельных ситуа-

ций, взятых в отношении личности, которая в данных ситуациях действует.

В психологии понятие «ситуации» рассматривается как система внешних по отношению к индивиду условий, побуждающих и опосредующих его активность [1; 2; 5; 9]. В то же время, по мнению В.А. Петровского [10], ситуация включает в себя и «субъектный компонент» который выражается в требованиях и позициях субъекта по отношению к самому себе. По утверждению Б. Ф. Ломова, «ситуация как психологическое явление» представляет собой систему событий, поскольку она не сохраняется в неизменном виде, а постоянно преобразуется под влиянием поведения субъекта, а, следовательно, «ситуацию» необходимо интерпретировать сквозь призму «свойств и особенностей того, кто в этой ситуации действует» [7].

Ряд других исследователей определяют ситуацию как систему объективных и субъективных элементов, объединяющихся в жизнедеятельности субъекта в определенный временной период (Н.Г. Осухова [9]), или как естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлечёнными в неё людьми, местом действия, сущностью деятельности (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова [2]). «Жизненные ситуации» как фрагменты среды, с которыми непосредственно контактирует человек, т. е. ее объективные обстоятельства, стали предметом специального научного исследования Е.Ю. Коржовой [5].

Из анализа представлений о понятии «жизненная ситуация» следует, что в своём поведении человек действует не соответственно устремлениям собственной внутренней природы, а соответственно логике ситуации. Ситуация часто не оставляет человеку выбора, вынуждая действовать согласно собственным представлениям. Так, М. С. Карпов отмечает, что субъективной категоризации ситуаций предшествует актуализация определенной смысловой диспозиции по отношению к оцениваемому содержанию [4]. В результате такого рода взаимодействия человека и ситуации происходит относительная деиндивидуализация личности, когда собственная воля человека подавлена обстоятельствами [8].

Изучая закономерности организации поведения личности в ситуации, К. Левин предположил, что поведение есть функция от личностных и ситуационных переменных [6]. Роль влияния таких

переменных в психологическом пространстве взрослеющей личности изучались В. А. Худиком [13]. Было установлено, что на поведение влияют как индивидуальные особенности личности, так и определенные характеристики ситуации. Однако, исходя из указанных оснований, достаточно сложно прогнозировать поведение личности в ситуации: в объективно похожих ситуациях схожие по личностным характеристикам люди ведут себя по-разному.

Кроме того, поведение личности в разных ситуациях может восприниматься окружающими как неадекватное. Так, например, в объективно стрессогенной ситуации экзамена личность может находиться в равновесном эмоциональном состоянии, не переживая волнения, негативных или позитивных эмоций. А в, казалось бы, рядовой ситуации повседневности – поход на учебу, работу – проявлять весь спектр эмоциональных переживаний. Подобные несоответствия заставляют задуматься о существовании дополнительных условий, влияющих на поведение личности в ситуации. В качестве таких условий могут выступать характеристики собственно взаимодействия личности и ситуации, поскольку сама ситуация может быть определена только в отношении личности, которая в данной ситуации действует. Трудно не согласиться с тем, что существуют объективные параметры ситуации, повторяющиеся от ситуации к ситуации, делают возможным обобщение отдельных ситуаций в группы и категории. Однако не вызывает сомнений факт избирательного восприятия личностью действительности, в результате которого одни и те же характеристики реальности описываются индивидами по-разному. Кроме того, личность, описывая ту или иную ситуацию, учитывает определенный именно ею набор характеристик, не полностью совпадающий с перечнем гипотетических объективных параметров ситуации. Вследствие этого становится понятно, что ситуация определяется самой личностью, и ситуационные характеристики опосредуются индивидуальным восприятием.

В нашем исследовании под ситуацией понимается ограниченная во времени и пространстве дискретная единица жизнедеятельности человека, взятая в отношении отдельной личности, и состоящая из объективных (номинальных) и субъективных (оценочно отраженных в индивидуальном сознании) разноуровневых характеристик. С целью исследования индивидуально-возрастных

особенностей восприятия личностью параметров жизненных ситуаций было проведено эмпирическое исследование.

Выборку составили рабочие и служащие предприятий г. Краснодара и Краснодарского края в возрасте 18–45 лет. Всего в исследовании приняли участие 1209 чел., из них на предварительном этапе исследования – 915 чел. Итоговую выборку составили 294 чел., из них 119 мужчин и 175 женщин в возрасте 19–42 года.

Возрастной период взрослости в психологической науке характеризуется как стабильный, устойчивый, когда развитие всех физиологических и психологических функций достигает оптимума и открывается возможность для наиболее высоких интеллектуальных, профессиональных и творческих достижений [14]. По мнению В. И. Слободчикова [11], обозначившего рассматриваемый возрастной период как ступень индивидуализации, личность на этой стадии саморазвития становится ответственной за собственную субъектность, обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения. По мнению О. В. Хухлаевой [14], активное установление контакта с внешним миром через освоение мира внутреннего и развитие духовной активности – основная задача развития в зрелости.

Таким образом, взрослость – это возрастной период, когда личность достигает оптимума во взаимодействии с окружающим миром и, как следствие – устойчивости личностно-ситуационного взаимодействия. Именно поэтому указанный возраст представляется наиболее отвечающим цели выявления наиболее общих закономерностей активности личности в жизненных ситуациях и, в частности, особенностей индивидуального восприятия личностью ситуационных параметров.

С целью выявления динамики влияния возрастного фактора на восприятие личностью ситуационных параметров в мужской и женской подвыборках были определены возрастные подгруппы испытуемых в соответствии с периодизацией В. И. Слободчикова [11]:

- первая возрастная подгруппа – 19–26 лет;
- вторая возрастная подгруппа – 27–32 года;
- третья возрастная подгруппа – 33–42 года.

Для эмпирического исследования жизненных ситуаций нами разработана методика многомерной оценки жизненных ситуаций. Она конструировалась на основании контент-анализа сочинений (пилотажное исследование); параметры выверялись в дополнительных эмпирических исследованиях, что позволило заключить, что используемая нами анкета содержит достаточное количество переменных, которые отражают компоненты восприятия личностью ситуационных характеристик в соответствии с номинальными характеристиками ситуаций, то есть, с помощью данного метода измеряется не только ситуация как факт, но и личностно-ситуационное взаимодействие [1].

Список пунктов анкеты, используемой в нашем исследовании жизненных ситуаций и личностно-ситуационного взаимодействия, состоит из четырех блоков, соответствующих уровням организации активности личности в жизненных ситуациях:

1) физиологический:

– сила активации субъекта (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

– модальность эмоциональных состояний субъекта (указывается категория «эмоциональный дискомфорт», «эмоциональный комфорт», «нейтральное эмоциональное состояние»);

– степень интенсивности эмоционального переживания (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

2) ментальный:

– общий уровень значимости ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

– степень желательности ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

– частота повторяемости ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

– давление (сила воздействия) ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

– остаточное давление ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале).

– область воздействия ситуации (указывается категория «самооценка», «жизненное пространство», «привычки и предпочтения субъекта»);

- плотность ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

- качество целостного образа ситуации (указывается категория «предметный» или «аффективный»);

3) поведенческий:

- выбор одной (или нескольких) обобщенных стратегий содержательно соответствующих рассматриваемым типам активности из предложенного списка;

4) рефлексивный:

- степень привыкания субъекта к ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

- эффективность противодействия субъекта ситуации (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале);

- уровень подконтрольности ситуации субъекту (указывается категория «полный контроль», «контроль большей части», «контроль меньшей части», «полная неподконтрольность»);

- пространственное соотнесение субъекта и ситуации (указывается категория «субъект ощущает себя в центре», «субъект ощущает себя на периферии» или «субъект ощущает себя за пределами ситуации»);

- результативность применяемой поведенческой стратегии (указывается ожидаемый результат);

- эффективность применяемой поведенческой стратегии (измеряется прямым оцениванием в 10-балльной шкале).

Поскольку основной задачей настоящей статьи вступает исследование индивидуального восприятия ситуационных характеристик личностью, то поведенческий компонент здесь рассматриваться не будет.

На основании анализа психологической литературы можно выделить два наиболее общих класса жизненных ситуаций: повседневные и выходящие за рамки повседневности. Поскольку несоответствие разряду повседневных ситуаций в основном базируется на их эмоциогенности, то в свою очередь класс ситуаций, выходящих за рамки повседневности, может быть подразделен на условно позитивные (значимые) и условно негативные (трудные) ситуации. В. Н. Мясищев в концепции отношений личности предложил понятие значимой ситуации, подчеркнув при этом уязвимость лич-

ности к определенным факторам среды. Е. И. Головаха и А. А. Кро-ник указывают на признаки значимых ситуаций: ситуации, приобретающие статус жизненно важных событий, которые сопровождаются специфическими формами переживания времени и становятся «вехами на жизненном пути человека» [3, с. 13]. При этом принципиальным отличием значимых и трудных ситуаций будет выступать невозможность для личности продолжать жизнедеятельность в устоявшейся модели. Эта характеристика (препятствие для полноценного осуществления жизнедеятельности) выделяет жизненные трудности среди ситуаций, выходящих за пределы повседневности. Ощущаемое человеком препятствие в трудных ситуациях не затрагивает экзистенциальных проблем, не содержит угрозы жизни, здоровью и т. п. Эта характеристика ограничивает трудные ситуации по отношению к экстремальным ситуациям или ситуациям кризиса.

Таким образом, целесообразно выделять три основных класса ситуаций:

- 1) с условным равновесием взаимодействующих сил – повседневные;
- 2) с видимым дисбалансом взаимодействующих сил – значимые;
- 3) с критическим рассогласованием взаимодействующих сил – ситуации жизненных трудностей.

В настоящей статье остановимся на особенностях индивидуального восприятия трудных жизненных ситуаций.

Всего испытуемые назвали 1336 трудных жизненных ситуаций. В обеих подвыборках в качестве жизненных трудностей обозначаются ситуации негативного взаимодействия с социальными объектами и ситуации переживания негативных психических состояний. В мужской подвыборке среди наиболее стрессогенных оказываются ситуации принятия ответственности и ситуации переживания давления извне (навязанные обстоятельства), а также ситуации отсутствия желаемых (или необходимых) вещей, в женской подвыборке – ситуации самокритики (когда человек недоволен собой и результатами своей активности) и ситуации негативных изменений в жизнедеятельности.

С помощью дискриминантного анализа – общая модель [12] были выявлены особенные характеристики ситуаций жизненных трудностей, которые, будучи существенными показателями индиви-

дуального восприятия ситуативных характеристик, дают возможность содержательно отличать данный класс ситуаций от других. Трудные жизненные ситуации характеризуются высокой силой воздействия, плотностью и остаточным давлением, дискомфортными эмоциональными состояниями высокой интенсивности и сопротивлением субъекта ситуационным требованиям.

Для выявления возрастных особенностей восприятия личностью ситуаций жизненных трудностей был проведен статистический анализ с использованием Н-критерия Краскала – Уоллеса. Для получения более дифференцированных результатов анализ проводился отдельно по подвыборкам мужчин и женщин (наряду с уровнем статистической значимости учитывался уровень статистической тенденции).

Статистический анализ в подвыборке мужчин позволил выявить влияние фактора возраста на восприятие следующих характеристик трудных жизненных ситуаций:

- степень желательности ( $p = 0,00$ );
- частота повторяемости ( $p = 0,09$ );
- степень привыкания субъекта к ситуации ( $p = 0,00$ );
- плотность ситуации ( $p = 0,01$ );
- остаточное давление ( $p = 0,00$ );
- степень интенсивности эмоционального переживания ( $p = 0,00$ );
- область воздействия ситуации ( $p = 0,00$ );
- результативность применяемой поведенческой стратегии ( $p = 0,00$ ).

В подвыборке женщин влияние фактора возраста на восприятие характеристик трудных жизненных ситуаций выявлено для следующих показателей:

- общий уровень значимости ( $p = 0,09$ );
- степень привыкания субъекта к ситуации ( $p = 0,06$ );
- давление (сила воздействия) ситуации ( $p = 0,02$ );
- плотность ситуации ( $p = 0,09$ );
- остаточное давление ситуации ( $p = 0,02$ );
- пространственное соотношение субъекта и ситуации ( $p = 0,01$ ).

Рассмотрим более подробно возрастную динамику индивидуального восприятия ситуационных параметров.

В подвыборке мужчин наиболее уязвимыми к воздействию жизненных трудностей оказываются испытуемые второй возрастной подгруппы (что согласуется с периодизацией В. И. Слободчикова, где возраст 26–33 года классифицируется как критический). У этих испытуемых наиболее высокие показатели переживания плотности ситуации, остаточного давления и интенсивности негативных эмоциональных состояний. В то же время и без того низкий уровень желательности наличной ситуации у мужчин второй возрастной группы оказывается предельно минимальным. Кроме того, именно испытуемые этой группы чаще остальных считают свое поведение нерезультативным, что говорит об их неуверенности в своих возможностях справиться с возникшими жизненными затруднениями. Испытуемые первой возрастной группы более уверены в своих силах, они чаще воспринимают ситуацию как вызов их самооценке. Однако они не всегда критичны к возникающим трудностям, поэтому чаще воспринимают фактически разные ситуации как повторяющиеся и привычные. Мужчины старшей возрастной группы более эффективны во взаимодействии с жизненными трудностями, они воспринимают возникающие трудности дифференцированно и их поведение выстроено в соответствии с требованиями наличной ситуации. Кроме того, они воспринимают трудную ситуацию не как угрозу их самооценке, а в большей степени как фактические жизненные обстоятельства, то есть относятся к ним более отстраненно, что и позволяет им более результативно организовать свое поведение.

В подвыборке женщин сохраняется похожая динамика. Женщины второй возрастной группы более остро переживают силу воздействия и плотность ситуации. Однако они чаще воспринимают каждую трудную ситуацию как новую, что позволяет этим испытуемым выбирать наиболее эффективные поведенческие стратегии. Поэтому у них по сравнению с женщинами первой возрастной группы значительно снижено переживание остаточного давления ситуации. Женщины первой возрастной группы чаще воспринимают жизненные трудности как лично значимые. Поэтому, несмотря на высокую результативность избираемых ими стратегий поведения, они переживают высокое остаточное давление ситуации и после фактического выхода из ситуации. Как и в подвыборке мужчин, женщины старшей возрастной группы в трудных жизненных ситуациях способны наиболее эффективно организовать свою актив-

ность. Так, они воспринимают возникающие жизненные затруднения более отстраненно и чаще определяют свое место в ситуации не в центре происходящего, а как бы со стороны – на периферии. В то же время они не отстраняются полностью от происходящего, поэтому реализуют свои поведенческие стратегии наиболее эффективно, что позволяет им качественно снижать силу воздействия и остаточное давление ситуации.

Таким образом, в нашем исследовании выявлено гендерно дифференцированное влияние фактора возраста на индивидуальное восприятие личностью трудных жизненных ситуаций. С возрастом жизненные трудности воспринимаются личностью более отстраненно, человек чаще дифференцированно воспринимает ситуативное и собственно личностное пространство. Накопленный опыт взаимодействия с трудными жизненными ситуациями позволяет личности более эффективно выстроить свою линию поведения и добиться относительно значимых личностных результатов в совладании с возникающими препятствиями жизнедеятельности.

#### **Список литературы**

1. Белан Е. А. Ситуационные предикторы активности человека: моногр. – Saarbrusken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
2. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. – М., 1998.
3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – М., 2008.
4. Карпов М. С. Функциональная иерархия смыслового восприятия // Мир психологии. – 2006. – № 4.
5. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб., 2002.
6. Левин К. Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка // Левин К. Динамическая психология: избр. тр. – М., 2001.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
8. Нартова-Бочавер С. К. Психология личности и межличностных отношений. – М., 2001.
9. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. – М., 2007.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д., 1996.
11. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психологии. – 1991. – № 2.
12. Халафян А. А. STATISTICA 6: статистич. анализ данных. – М., 2010.
13. Худик В. А. Качалова А. В., Щеглов В. И. Становление «психологического поля» личности у лиц юношеского возраста с профессионально-педагогической направленностью. – СПб., 2001.
14. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. – М., 2002.

**Психологические и психофизиологические предпосылки  
развития вербального компонента интеллекта  
у мальчиков и девочек 11–12 лет**

Установлены тесные корреляционные связи между уровнем развития вербального интеллекта у мальчиков и девочек 11–12 лет и уровнями развития математического и общего интеллекта, общей успеваемостью и успеваемостью по предметам естественно-научного цикла, а также некоторыми конституциональными и личностными особенностями.

The close correlative connections were established between the level of development of the verbal intelligence in boys and girls 11–12 years of age and the levels of development of the mathematical and of the general intelligence, the overall school performance and the school performance by the natural science subjects, and also some constitutional and personal peculiarities.

*Ключевые слова:* подростки, вербальный интеллект, психометрический интеллект, успешность обучения, личностные свойства, конституциональный тип, функциональная асимметрия, скорость полового созревания, ювенильность.

*Key words:* teenagers, verbal intelligence, psychometric intelligence, learning effectiveness, personality traits, constitutional type, functional asymmetry, speed of sexual maturity, juvenility.

Создание оптимальных условий для полноценного развития и раскрытия личностного, творческого потенциала каждого человека является одной из главных задач современного общества. Если человеку удаётся реализовать в социуме свои природные возможности на максимальном уровне, это характеризует его как высокоадаптивную личность. В связи с решением этой задачи в психологических исследованиях большое внимание уделяется изучению интеллекта. Р. Стернберг считает, что «теоретики интеллекта не согласны друг с другом во многом, и довольно странно, что они пришли к минимальному согласию в вопросе о том, что интеллект... есть способность гибко адаптироваться к окружающей среде» [4, с. 21].

Интеллект является сравнительно новым для современной психологической науки понятием. Только с конца XVIII в. интеллект стали рассматривать в рамках теории познания, что выступило в качестве предпосылки экспериментальных исследований интеллекта. При этом только с середины XIX в. интеллект стал рассматриваться как самостоя-

тельная реальность, без смешения его с понятием души. Первым исследователем интеллекта с этой точки зрения был Фр. Гальтон [4]. Он также обозначил и антропологическое направление изучения интеллекта, в частности, Фр. Гальтон занимался дактилоскопией – изучением кожных пальцевых узоров [13]. В настоящее время известны психогенетические исследования, в которых были установлены взаимосвязи между некоторыми психофизиологическими особенностями, личностными свойствами, уровнем развития интеллекта и дерматоглифическими пальцевыми и ладонными узорами [12; 20].

Первые тесты, которые позволяли дифференцировать интеллектуальные возможности детей и определять детей с задержкой умственного развития, были разработаны в начале XX в. А. Бине и Т. Симоном. В литературе как отечественной, так и зарубежной существует множество моделей развития интеллекта, разработанных такими известными психологами как Д. Векслер, Р. Стернберг, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Р.Б. Кеттелл, Дж. Равен, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, Г. Гарднер, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная и др. Однако, до настоящего времени нет единой точки зрения на его природу и соотношение физиологических, психологических и социальных факторов в обеспечении интеллектуальной деятельности. На данный момент одной из самых популярных и наиболее часто применяемой на практике является структура интеллекта, которую определил Д. Векслер. Он рассматривает интеллект как систему, состоящую из трёх уровней: невербального интеллекта, вербального интеллекта и базирующегося на них общего интеллекта [4].

Создание оптимальных условий для повышения качества интеллектуальной деятельности требует изучения природных предпосылок ее развития. Одной из таких предпосылок является сенсомоторная интеграция. Уровень развития сенсомоторной интеграции проявляется в точности и скорости сенсомоторной реакции – двигательной реакции в ответ на действие сенсорного раздражителя [6; 11; 15]. Изучением сенсомоторной интеграции как психофизиологической основы развития интеллекта занимались многие зарубежные и отечественные исследователи: Г. Айзенк, М. Монье, Д. Хебб, Е. Эдриан, К. Бакстер Д.Б. Линдсли, Е.Н. Соколов, А.А. Ухтомский, В.Г. Каменская, Л.В. Томапов, С.В. Зверева, И.М. Деханова, Е.К. Айдаркин, Д.Н. Щербина, И.М. Деханова, Е.Е. Алексеева, Н.Б. Быкова, Ю.А. Руссак, Е.Г. Вергунов

и др. Получено значительное число достоверных данных о связи времени реакции с интеллектуальными показателями [15].

Антропологическое направление изучения интеллекта – исследование генетических, психофизиологических и психических особенностей человека путем измерения его внешних анатомических признаков, позволяет выделить природные предпосылки развития интеллекта, которые отражаются в конституции человека. Наиболее известные зарубежные типологии конституции были разработаны Э. Кречмером, Г. Сиго, Р. Бином и У. Шелдоном. Вопросами конституции человека занимались и отечественные ученые: С.Г. Забелин, Е.Ф. Аристов, М.В. Черноруцкий, А.Н. Кабанов, Г.И. Акинщикова, Н.С. Смирнова, В.Е. Дерябин, Л.А. Рудкевич и др. Л.А. Рудкевичем была разработана четырехкоординатная структура конституции человека, которая к настоящему времени является одной из ведущих среди учений о конституциональных типах. Накоплено значительное число достоверных данных о связи конституции человека с его интеллектуальными особенностями [12].

Наше исследование направлено на изучение психофизиологических и индивидуально-личностных предпосылок высокой интеллектуальной успешности подростков 11–12 лет, причем ведущая роль в нем отводится вербальному интеллекту, наряду с другими видами психометрического интеллекта: невербального, математического и общего. Мы предполагаем, что из всех вышеперечисленных составляющих общего интеллекта вербальный интеллект в большей степени отражает способность человека гибко адаптироваться к окружающему миру [5; 17]. Наше предположение имеет следующие основания: с одной стороны, вербальный интеллект является более поздним в эволюционном становлении по сравнению с невербальным интеллектом, и с другой стороны, он непосредственно проявляется во взаимодействии с окружающей действительностью в сравнении с математическим интеллектом. В настоящее время работ по данной тематике, выполненных на детских и подростковых выборках, пока ещё не так много [2; 3; 7; 9; 19], в связи с этим мы считаем наше исследование актуальным.

*Цель исследования:* изучение особенностей психологических и психофизиологических предпосылок вербального компонента интеллекта у мальчиков и девочек 11–12 лет.

*Объект исследования:* мальчики и девочки 11–12 лет, учащиеся общеобразовательной гимназии № 343 Невского района Санкт-Петербурга и классической гимназии № 610 Петроградского района Санкт-Петербурга.

Важно отметить, что классическая гимназия № 610 Петроградского района Санкт-Петербурга была основана учеными Л.Я. Лурье, С.В. Бурячко и др. Образовательная программа и учебный план гимназии повторяют программу дореволюционных классических гимназий и прием в нее осуществляется по результатам непростых вступительных экзаменов на логику, память и общую эрудицию. В общеобразовательную гимназию № 343 Невского района Санкт-Петербурга дети поступают без каких-либо вступительных экзаменов.

*Предмет исследования:* психологические и психофизиологические предпосылки развития вербального интеллекта; характер взаимосвязи между развитием вербального интеллекта и другими видами психометрического интеллекта (невербального, математического и общего интеллекта).

*Задачи исследования:*

1) выполнить теоретический анализ проблемы, посвященной психофизиологическим и личностным особенностям мальчиков и девочек 11–12 лет с разным уровнем развития интеллекта;

2) сформировать группы мальчиков и девочек 11–12 лет с разным уровнем развития вербального интеллекта на основании методики, направленной на определение уровня умственного развития младших подростков (ГИТ). Выявить взаимосвязь между уровнем развития вербального интеллекта и другими видами психометрического интеллекта: невербального, математического и общего интеллекта.

3) установить характер влияния уровня развития вербального интеллекта на школьную успеваемость мальчиков и девочек 11–12 лет;

4) выявить личностные особенности мальчиков и девочек 11–12 лет;

5) установить специфику качественно-количественных параметров сенсомоторных реакций у мальчиков и девочек 11–12 лет с разным уровнем развития вербального интеллекта;

6) определить конституциональные особенности мальчиков и девочек 11–12 лет с разным уровнем развития вербального интеллекта.

7) установить характер взаимосвязи психофизиологических признаков и психологических особенностей мальчиков и девочек 11–12 лет с разным уровнем развития вербального интеллекта.

*Методики исследования:*

1. Психодиагностические методики:

1.1. тест определения уровня умственного развития для младших подростков (ГИТ), разработанный Дж. Ваной и адаптированный на выборке российских школьников коллективом авторов в составе М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, В.Т. Козловой и Г.П. Логиновой под руководством доктора психологических наук К.М. Гуревича [14].

1.2. многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла [18].

2. Метод выявления результативности обучения (академической успеваемости), как одного из основных проявлений интеллектуальной успешности подростков.

3. Компьютерная программа комплексной рефлексометрии «Исследование физиологических характеристик испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (разработка В.Г. Каменской, В.М. Урицкого, 1998) [6; 15]. Мы применили две фрактальные серии программы, представленные в виде сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов, которые чередовались в случайном порядке. Величина межстимульных интервалов была равна 1,0 с. Первая серия «1-1» позволяла определить скоростные характеристики сенсомоторных реакций (давалась инструкция нажимать на клавишу «пробел» при появлении всех стимулов: как зрительных, так и акустических), поэтому она была названа скоростной серией. Вторая серия «2-1» позволяла оценить скоростные характеристики сенсомоторных реакций при решении испытуемыми зрительной дифференцировочной задачи (давалась инструкция не реагировать нажатием клавиши «пробел» на кружки красного цвета), поэтому она была названа дифференцировочной серией. Данная серия позволяла, также, определить у детей способность формировать тормозные реакции, что, в свою очередь, определяется степенью пластичности нейрональных систем [6].

4. Четырехкоординатный метод определения конституции (разработка Рудкевича Л.А.) [12]. Данный метод включает следующие координаты: конституциональный тип, функциональную асимметрию, ювенильность и скорость полового созревания (акселерацию-ретардацию).

В психогенетических исследованиях интеллекта неоднократно было доказано, что показатели вербального интеллекта в значительной мере обусловлены генотипом человека [2; 8]. Расположение центра речи в мозге также обусловлено генетически и этот факт связан, в первую очередь, с активным движением рук ребенка с 15 по 18 недели беременности. В развитии плода асимметрия нервной системы проявляется на анатомическом, биохимическом и физиологическом уровнях [10; 16]. В связи с вышесказанным для проведения нашего исследования мы посчитали целесообразным взять видимые глазу анатомические (генетически заложенные) показатели функциональной асимметрии, связанные с рукой: «ширина ногтевого ложа большого пальца» [10; 12] и «сложность пальцевых дерматоглифических узоров» [1; 16]. Остальные три координаты: конституциональный тип, степень ювенильности и скорость полового созревания также имеют генетическую природу.

*Эмпирическая база исследования:* выборка включала детей 11–12 лет: 50 мальчиков и 50 девочек из классической гимназии № 610 Петроградского административного района, и 50 мальчиков и 50 девочек из общеобразовательной гимназии № 343 Невского административного района Санкт-Петербурга.

Данное исследование с детьми проходило в вышеуказанных гимназиях в течение двух лет во фронтальной (в данной форме было организовано проведение блока психодиагностических методик) и индивидуальной формах.

Статистическая значимость полученных данных оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента и метода Хи-квадрата посредством использования пакета программ SPSS-16 .

#### *Результаты и обсуждение*

В нашем исследовании мы сравнивали три группы мальчиков и девочек, принципиально различавшихся по уровню развития вербального интеллекта. В I группу мальчиков и девочек вошли дети с высоким уровнем развития вербального интеллекта, во II группу – дети со средним уровнем развития данного показателя, и III группу составили дети с низким уровнем развития вербального интеллекта.

Высокий уровень развития вербального интеллекта показали 19 % мальчиков и 17 % девочек – все они являются учащимися классической гимназии. Низкий уровень вербального интеллекта показали 21 % мальчиков и 20 % девочек – все они являются учащимися общеобразовательной гимназии (таблица).

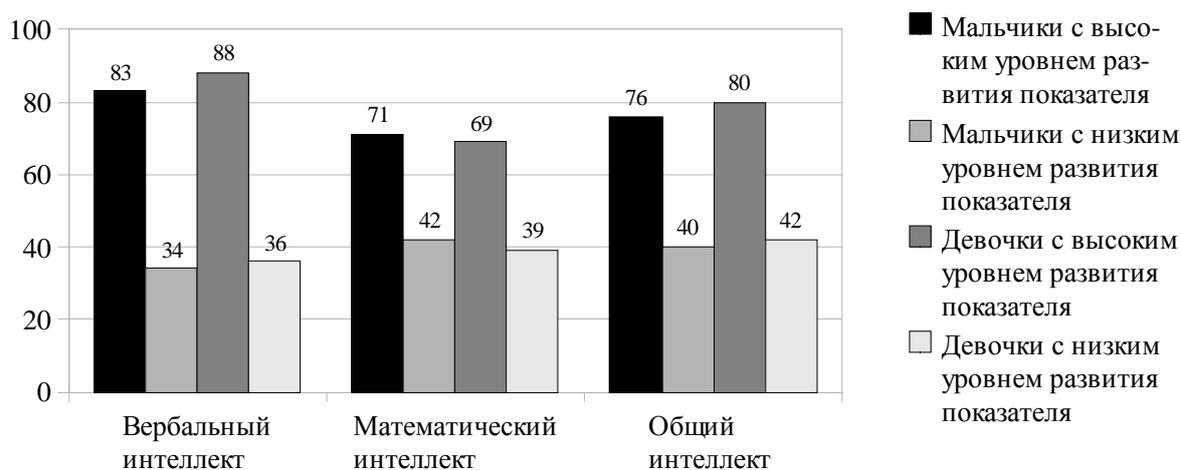
Таблица

*Количественное соотношение детей из классической и общеобразовательной гимназий с разным уровнем развития вербального интеллекта, (%)*

Уровень развития вербального мышления	Мальчики		Девочки	
	Классическая гимназия	Общеобразовательная гимназия	Классическая гимназия	Общеобразовательная гимназия
Высокий вербальный интеллект	38%	0%	34%	0%
Средний вербальный интеллект	62%	58%	66%	60%
Низкий вербальный интеллект	0%	42%	0%	40%

В данной статье описываются результаты, полученные при сравнении I и III группы детей.

Мальчики и девочки I группы в сравнении с мальчиками и девочками III группы, показали также значительно более высокий уровень развития математического (у мальчиков  $t_{эмп.} = 8,847$ ;  $t_{табл.} = 3,551$ ;  $p < 0,001$ ; у девочек  $t_{эмп.} = 10,118$ ;  $t_{табл.} = 3,574$ ;  $p < 0,001$ ) и общего интеллекта (у мальчиков  $t_{эмп.} = 20,24$ ;  $t_{табл.} = 3,551$ ;  $p < 0,001$ ; у девочек  $t_{эмп.} = 18,127$ ;  $t_{табл.} = 3,574$ ;  $p < 0,001$ ) (см. рис. 1). Различия в значениях уровня развития невербального интеллекта у мальчиков и девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта оказались несущественными.



*Рис. 1. Результаты мальчиков и девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта. Показатель качества выполнения заданий (%)*

Мальчики I группы по сравнению с мальчиками III группы имеют более высокую успеваемость по предметам различных образовательных областей: лингвистической (тэмп. = 2,402; табл. = 2,021;  $p < 0,05$ ), естественно-научной (тэмп. = 2,890, табл. = 2,704,  $p < 0,01$ ) и математической (тэмп. = 2,336; табл. = 2,021;  $p < 0,05$ ), а также общую успеваемость в целом (тэмп. = 3,507; табл. = 2,704;  $p < 0,01$ ). Девочки I группы по сравнению с девочками III группы имеют более высокую успеваемость по предметам естественно-научного цикла (тэмп. = 2,216; табл. = 2,026;  $p < 0,05$ ) и общую успеваемость (тэмп. = 2,483; табл. = 2,026;  $p < 0,05$ ) (рис. 2).

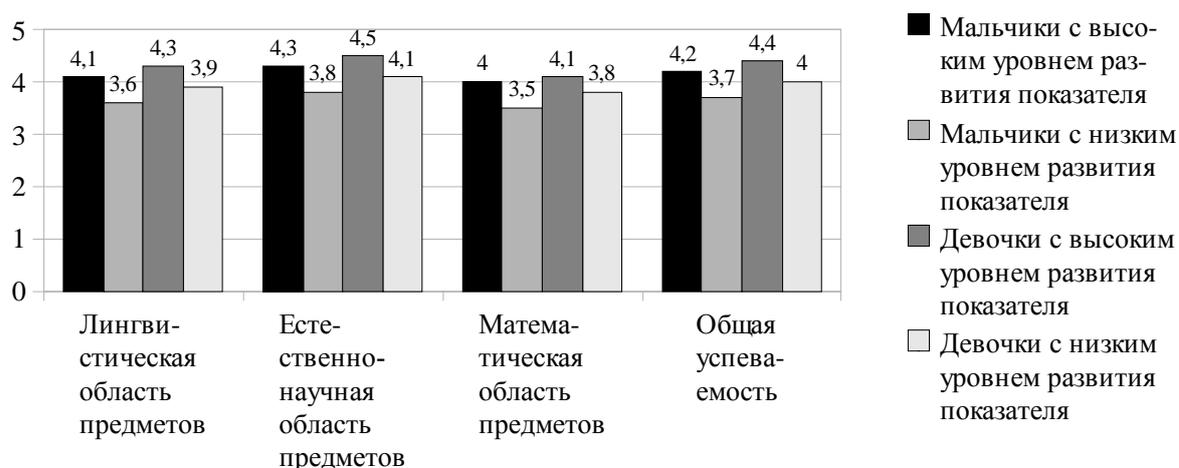


Рис. 2. Успеваемость мальчиков и девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта, в баллах

Мальчики I группы по сравнению с мальчиками III группы имеют существенные различия в личностных свойствах по показателям «общительность» (тэмп. = 2,705; табл. = 2,704;  $p < 0,01$ ), «мышление» (тэмп. = 8,170; табл. = 3,551;  $p < 0,001$ ), «эмоциональная стабильность» (тэмп. = 5,643; табл. = 3,551;  $p < 0,001$ ), «доминантность» (тэмп. = 3,644; табл. = 3,551;  $p < 0,001$ ) и «эмоциональное напряжение» (тэмп. = 2,586; табл. = 2,021;  $p < 0,05$ ). Их можно охарактеризовать как подростков с высокой степенью сформированности интеллектуальных функций; доброжелательных и общительных, уверенных в себе, доминирующих, независимых и напористых, но при этом напряженных, раздражительных и фрустрированных. Девочки I группы по сравнению с девочками III группы имеют существенные различия в личностных свойствах только по двум показателям: «мышление» (тэмп. = 3,767; табл. = 3,574;  $p < 0,001$ ) и «самодисциплина» (тэмп. = 2,188; табл. = 2,026;  $p < 0,05$ ). Их характеризует высокая степень сформированности интеллектуальных функций и высокий самоконтроль (рис. 3).

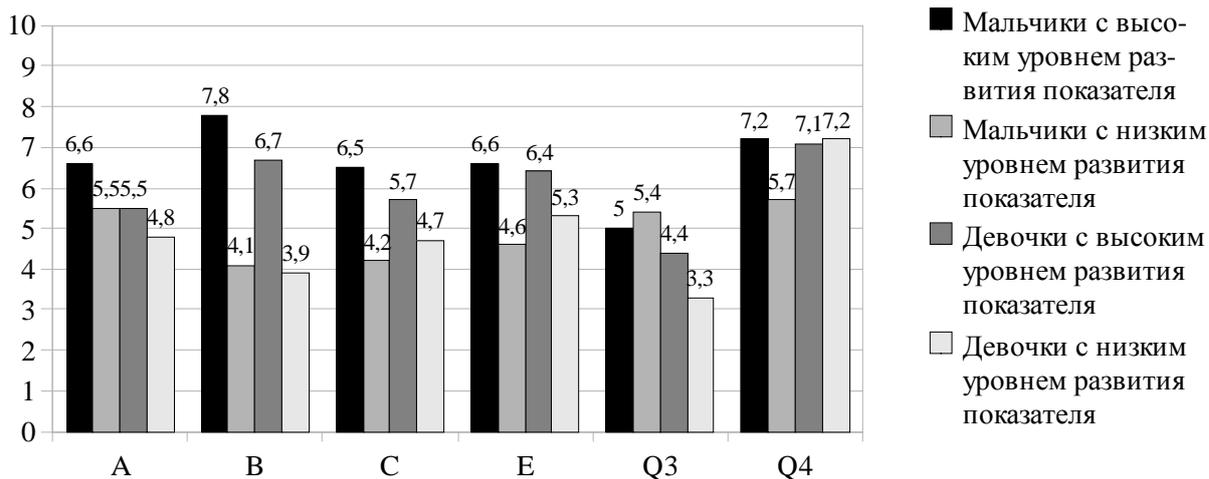


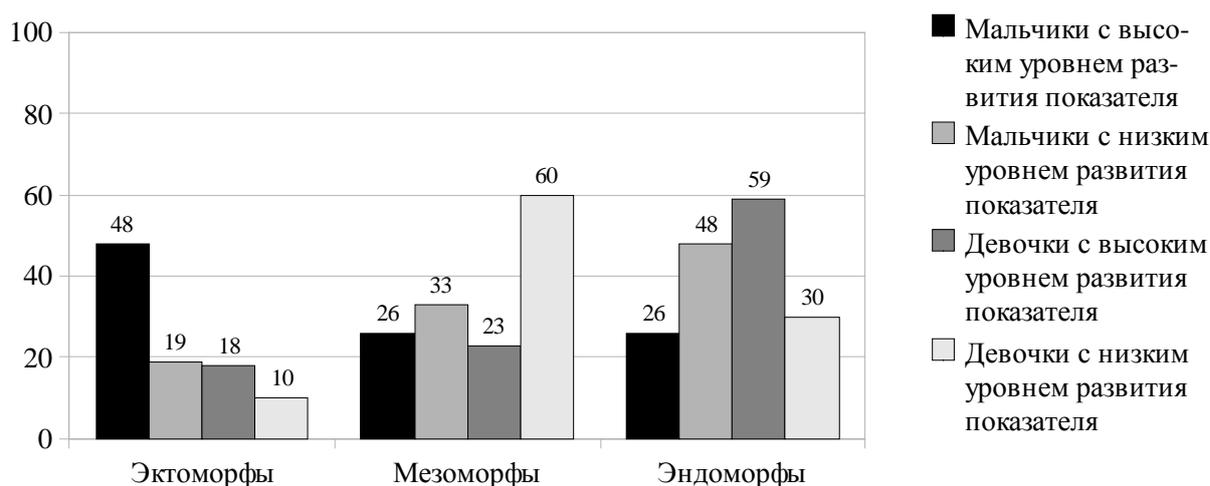
Рис. 3. Результаты мальчиков и девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта, в баллах

Условные обозначения:

- 1) шкала А «Общительность»;
- 2) шкала В «Мышление»;
- 3) шкала С «Эмоциональная стабильность»;
- 4) шкала Е «Доминантность»;
- 5) шкала Q3 «Самодисциплина»;
- 6) шкала Q4 «Эмоциональное напряжение».

Как одно из наиболее общих существенных и прозрачных отличий сенсомоторной интеграции у детей I и III группы выявилась следующая особенность. Мальчики и девочки I группы по сравнению с мальчиками и девочками III группы при выполнении простого рефлексометрического задания – скоростной серии менее точно реагируют на зрительные стимулы (они проявили значительно больший коэффициент вариативности латентного времени (КВЛ) на зрительные стимулы: у мальчиков  $t_{\text{эмп.}} = 2,587$ ;  $t_{\text{табл.}} = 2,026$ ;  $p < 0,05$ ; у девочек  $t_{\text{эмп.}} = 2,313$ ;  $t_{\text{табл.}} = 2,028$ ;  $p < 0,05$ ). При этом они осуществляют более качественные реакции на звуковые сигналы: мальчики реже пропускают акустические стимулы при выполнении скоростной серии рефлесометрии ( $t_{\text{эмп.}} = 2,493$ ;  $t_{\text{табл.}} = 2,026$ ;  $p < 0,05$ ), а девочки более точно реагируют на акустические сигналы при выполнении более сложного рефлексометрического задания – дифференцировочной серии (они проявили меньший КВЛ на акустические стимулы:  $t_{\text{эмп.}} = 5,793$ ;  $t_{\text{табл.}} = 3,582$ ;  $p < 0,001$ ). Важно отметить, что независимо от уровня развития вербального интеллекта дети совершали большое количество ошибок в дифференцировочной серии (46,5–59,4 % от возможного количества ошибок), исходя из этого можно предположить, что в данном возрасте тормозные реакции имеют еще довольно низкий уровень сформированности.

Среди мальчиков I группы по сравнению с мальчиками III группы значительно чаще ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 17,89$ ;  $\chi^2_{\text{кр.}} = 13,82$ ;  $p < 0,001$ ) встречаются подростки с конституциональным типом эктоморфа. Причем, среди них количество мальчиков с конституциональным типом эктоморфа (48 %) значительно превышает ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 9,68$ ;  $\chi^2_{\text{кр.}} = 9,21$ ;  $p < 0,01$ ) количество мальчиков с конституциональными типами мезоморфа (26 %) и эндоморфа (26 %). Среди мальчиков III группы количество подростков с конституциональным типом эндоморфа (48 %) существенно превышает ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 12,62$ ;  $\chi^2_{\text{кр.}} = 9,21$ ;  $p < 0,01$ ) количество мальчиков с конституциональным типом мезоморфа (33 %), и еще больше с конституциональным типом эктоморфа (19 %). Среди девочек I группы по сравнению с девочками III группы значительно чаще ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 13,01$ ;  $\chi^2_{\text{кр.}} = 9,21$ ;  $p < 0,01$ ) встречаются подростки с конституциональным типом эндоморфа. Причем, среди них количество девочек с конституциональным типом эндоморфа (59 %) значительно превышает ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 30,02$ ;  $\chi^2_{\text{кр.}} = 13,82$ ;  $p < 0,001$ ) количество девочек с конституциональными типами эктоморфа (18 %) и мезоморфа (23 %). Среди девочек III группы количество подростков с конституциональным типом мезоморфа (60 %) значительно превышает ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 38$ ;  $\chi^2_{\text{табл.}} = 13,82$ ;  $p < 0,001$ ) количество девочек с конституциональным типом эктоморфа (10%) и эндоморфа (30 %) (рис. 4).



*Рис. 4.* Соотношение количества мальчиков и девочек с разным конституциональным типом в зависимости от уровня развития у них вербального интеллекта, (%)

Среди мальчиков и девочек I группы по сравнению с мальчиками и девочками III группы значительно чаще встречаются подростки (у мальчиков  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 23,8$ ;  $\chi^2_{\text{табл.}} = 13,82$ ;  $p < 0,001$ ; у девочек  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 8,23$ ;  $\chi^2_{\text{табл.}} = 5,99$ ;  $p < 0,05$ ) с левым профилем функциональной асимметрии (ФА) по выделенным нами показателям (рис. 5).

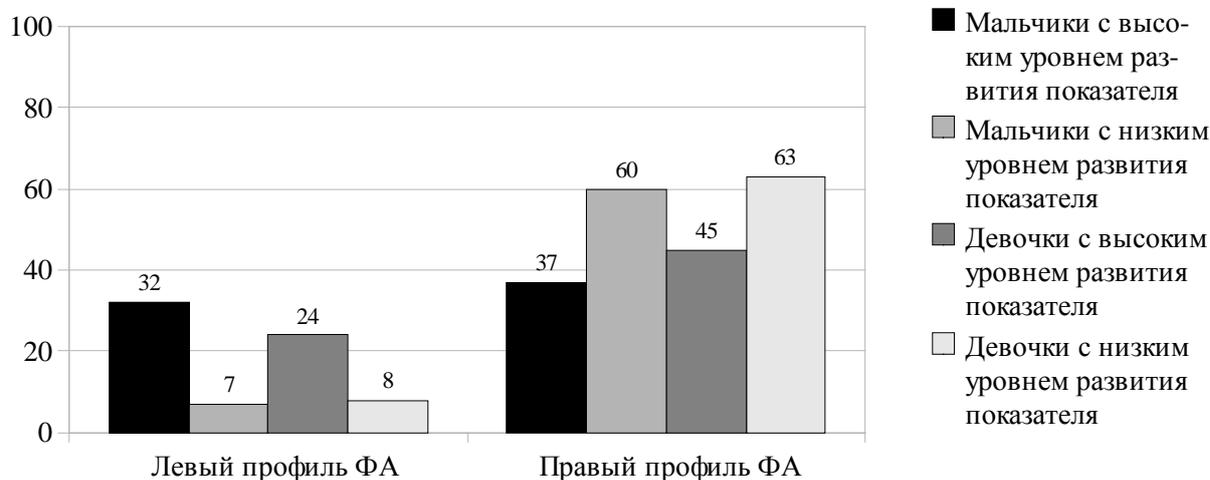


Рис. 5. Показатель ФА мальчиков и девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта, (%)

Среди мальчиков I группы по сравнению с мальчиками III группы значительно чаще встречаются ретардированные подростки ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,1$ ;  $\chi^2_{\text{табл.}} = 5,99$ ;  $p < 0,05$ ). Очевидной взаимосвязи между скоростью полового созревания у девочек 11–12 лет и разным уровнем развития вербального интеллекта в данном исследовании выявить не удалось. Но при этом, наблюдается положительная тенденция к увеличению количества акселерированных подростков среди девочек I группы по сравнению с девочками III группы (рис. 6).

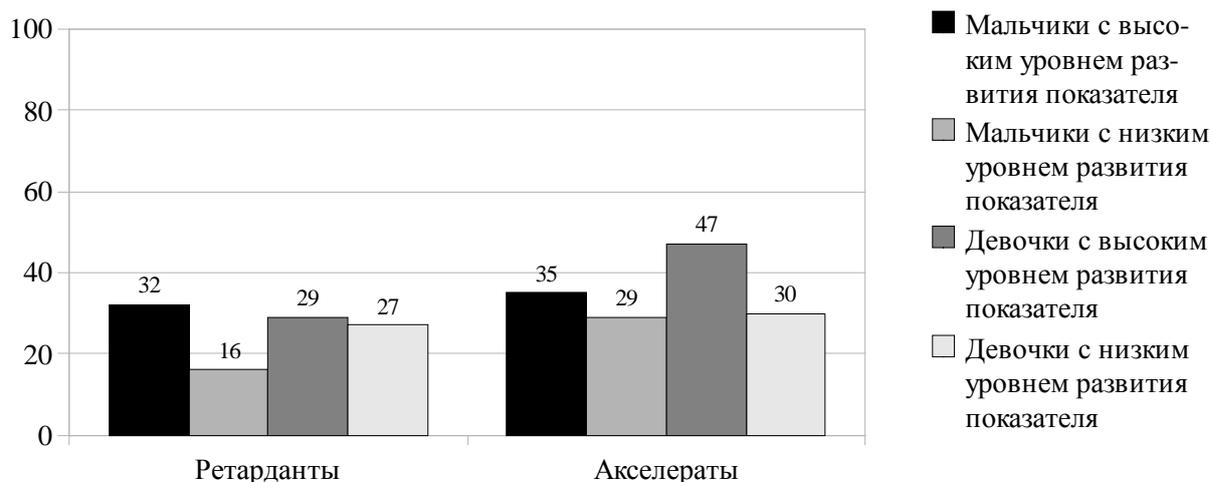


Рис. 6. Скорость полового созревания мальчиков и девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта, (%)

Мальчики и девочки I группы по сравнению с мальчиками и девочками III группы имеют более высокие значения ювенильности (у мальчиков  $t_{эмп.} = 4,1$ ;  $t_{табл.} = 3,551$ ;  $p < 0,001$ ; у девочек  $t_{эмп.} = 2,447$ ;  $t_{табл.} = 2,026$ ;  $p < 0,05$ ) (рис. 7).

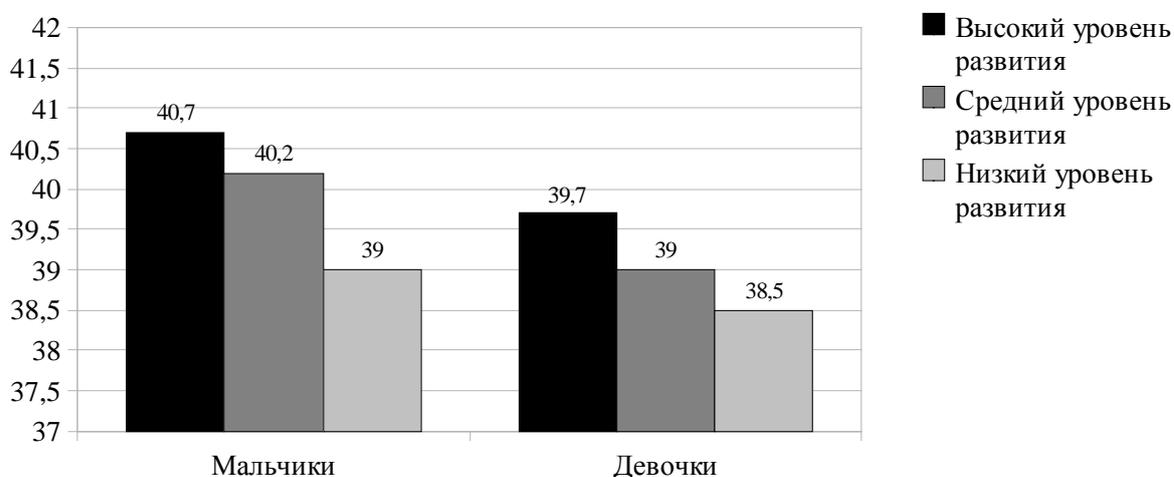


Рис. 7. Показатель «Наибольший обхват головы» у мальчиков и девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта (см)

### Выводы

1. У мальчиков и девочек 11–12 лет с высоким уровнем развития вербального интеллекта наблюдается также и более высокий уровень развития математического и общего интеллекта в сравнении с мальчиками и девочками 11–12 лет, показавшими низкий уровень развития вербального интеллекта.

2. Мальчики и девочки с высоким уровнем развития вербального интеллекта, по сравнению с мальчиками и девочками с низкими показателями его развития, имеют более высокую успеваемость по предметам естественно-научного цикла и общую успеваемость. При этом, мальчики имеют также более высокую успеваемость и в других образовательных областях: лингвистической и математической. У девочек с разным уровнем развития вербального интеллекта существенных различий по показателям школьной успеваемости в каких-либо других образовательных областях выявлено не было.

3. Мальчики и девочки с высоким уровнем развития вербального интеллекта, по сравнению с мальчиками и девочками с низким уровнем его развития, имеют существенные различия в личностных свойствах только по одному общему показателю «мышление». При этом, мальчики также имеют существенные различия в личностных свойствах еще по следующим показателям: «общительность»,

«эмоциональная стабильность», «доминантность» и «эмоциональное напряжение». У девочек существенные различия в личностных свойствах были установлены только по еще одному показателю – «самодисциплина».

4. Мальчики и девочки с высоким уровнем развития вербального интеллекта, по сравнению с мальчиками и девочками с низкими показателями его развития, менее точно реагируют на зрительные стимулы при выполнении простого рефлексометрического задания – скоростной серии. При этом они осуществляют более качественные реакции на звуковые сигналы: мальчики реже пропускают акустические стимулы при выполнении скоростной серии рефлексометрии, а девочки более точно реагируют на акустические сигналы при выполнении более сложного рефлексометрического задания – дифференцировочной серии. Однако, независимо от уровня развития вербального интеллекта в данном возрасте тормозные реакции имеют еще довольно низкие показатели сформированности.

5. Среди мальчиков с высоким уровнем развития вербального интеллекта чаще встречаются дети с конституциональным типом эктоморфа, а среди девочек – с конституциональным типом эндоморфа. Среди мальчиков с низким уровнем развития вербального интеллекта чаще встречаются дети с конституциональным типом эндоморфа, а среди девочек – с конституциональным типом мезоморфа.

6. Среди подростков с высоким уровнем развития вербального интеллекта, по сравнению с подростками с низкими значениями по данному признаку, значительно чаще встречаются ювенильные дети с выраженным левым профилем ФА.

7. Среди мальчиков с высоким уровнем развития вербального интеллекта чаще встречаются ретардированные дети, а среди девочек наблюдается положительная тенденция к увеличению количества акселерированных детей.

#### **Список литературы**

1. Абрамова Т.А. Пальцевая дерматоглифика и физические способности: автореф. дис. ... докт. биол. наук: 03.00.14. – М., 2003. – 51 с.

2. Бабаева Ю.Д., Марютина Т.М., Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. зав. – М.: Academia, 2000. – 332 с.

3. Белавина О.В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптации // Психолог. журн. – М., 2010. – №1. – С. 41–54.

4. Зверева С.В. Развитие интеллекта как высшего уровня адаптационной системы в контексте гендерных различий. – СПб.: САГА, 2005. – 243 с.
5. Иванова В.П. Интеллект и личность // Мир психологии. – М., 2012. – № 3. – С. 154–163.
6. Каменская В.Г., Томанов Л.В., Деханова И.М. Скоростные и стохастические показатели сенсомоторных реакций на динамические организованные зрительные и акустические стимулы // Психолог. журн. – М., 2011. – №3. – С. 128–136.
7. Логинова Е.С. Психофизиологическая структура вербального и невербального интеллекта детей 6-7 и 9-10 лет с разной успешностью обучения: автореф. дис. ... канд. биол. наук: 19.00.02. – М., 2003. – 20 с.
8. Малых С.Б. Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований // Вопр. образования. – М., 2012. – № 4. – С. 186–199.
9. Моросанова В.И., Щепланова Е.И., Бондаренко И.Н. и др. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 2013. – № 3. – С. 18–32.
10. Николаева Е.И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 126 с.
11. Николаева Е.И. Яворович К.Н. Характеристики сенсомоторной реакции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков // Вопр. психологии. 2013. – № 5. – С. 133–141.
12. Рудкевич Л.А. Теоретико-экспериментальные основы возрастной и дифференциальной психосоматологии: дис. ... докт. психол. наук. – СПб., 2001. – 411 с.
13. Рудкевич Л.А. Я знаю будущее моего ребенка: тайны наследственности. – СПб.: Весь, 2004. – 192 с.
14. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. – Обнинск: Принтер, 1993. – 11 с.
15. Руссак Ю.А. Психологические и психофизиологические особенности девушек 14–17 лет с разным темпом полового созревания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02. – СПб., 2010. – 164 с.
16. Усоев С.С. Дерматоглифика в клинике: (Морфогенетические аспекты, использующиеся в диагностике хромосомных болезней и медико-генетическом прогнозировании): автореф. дис. ... докт. мед. наук: 03.00.15. – М., 1980. – 32 с.
17. Ушакова Т.Н., Белова С.С., Валуева Е.А. Лингво-психологическое исследование вербальной семантики // Психолог. журн. – М., 2010. – № 6. – С. 83–97.
18. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития: методы исследования. – Киев: Освіта, 1992. – 219 с.
19. Чаликова О.Б. Динамика интеллекта учащихся подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2005. – 26 с.
20. Яровенко В.В., Чистикин А.Н. Дерматоглифика в криминалистике и судебной медицине. – Тюмень: ТВШ МВД РФ, 1995. – 280 с.

### **Осознаваемые компоненты страха смерти в зрелом возрасте\***

В статье представлены результаты исследования трех измерений осознаваемого страха смерти у мужчин и женщин зрелого возраста: внутриличностное, межличностное и надличностное. Полученные результаты показали неспецифичный характер исследуемого феномена, который в то же время может отражать страх утраты наиболее значимых жизненных ценностей.

The article presents the findings of the investigation of three dimensions of apprehended fear (intrapersonal, interpersonal and transpersonal) in men and women of mature age. The results demonstrate non-specific nature of the studied phenomenon which at the same time may reflect the fear of loss of the most important values of life.

*Ключевые слова:* страх смерти, осознаваемые компоненты страха смерти.

*Key words:* fear of death, apprehended components of the fear of death.

Феномен смерти, который осознается человеком в виде прекращения существования, привлекает внимание не только философов, врачей, психологов, но и всех людей на различных этапах жизненного пути. В наибольшей степени эту проблему пытались осмыслить философы, в результате чего «одни мыслители предлагали жить на земле лишь ради той или иной формы посмертного существования, другие предлагали смоделировать в своем сознании ее отсутствие, пока живешь, однако факт смерти признавался всеми: либо как средство перехода в иной мир, либо как переход в небытие» [3, с. 62]. При этом в философском понимании «индивидуальная смерть трактуется как переход, «опускание» действительного содержания высших (социального и биологического) уровней человека в небытие» [9, с. 55]. Разрабатываются различные теории понимания сущности жизни и смерти. Например, философ Ю.В. Засядь-Волк, рассматривая семантическое содержание понятия небытия, приходит к умозаключению, что оно включает в себя неизвестное содержание и, следовательно, может быть названо «субъективно понимаемым небытием» и состоит из 1) объективного

---

© Горьковая И. А., Баканова А. А., 2014

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 13-06-00574.

действительного небытия, 2) объективного неизвестного действительного бытия, 3) объективного предполагаемого действительного бытия, 4) объективного возможного небытия. Отдельно отмечается, что в субъективную область содержания субъективно понимаемого небытия включается все субъективное небытие [9].

Проблема осмысления феномена смерти является значимой проблемой и для психологии. Так, начиная с 50-х гг. XX в., зарубежными исследователями накоплен обширный эмпирический материал исследований танатопсихологической проблематики. Например, одной из современных психологических теорий, рассматривающих отношение человека к смерти, является теория управления страхом (Terror Management theory – TMT) Дж. Гринберга, С. Соломона, Т. Пищински (Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon S., 1986), которая строится на результатах применения оригинальной экспериментальной методологии. По мнению авторов, поведение и поступки человека во многом опосредованы осознанием конечности своего существования и преследуют цель достижения психологического спокойствия сквозь призму культуры. Согласно этой теории призывы к ужесточению наказания за широкий спектр проступков, включая незначительные; саморазрушающее и рискованное поведение; призывы к жестким решениям, резко ограничивающим модели поведения, и т. д. обусловлены интенсивным страхом смерти [5].

Не менее известна теория управления смыслом, предложенная П. Вонгом (P. Wong, 1994), где отношение к жизни и смерти неразрывно связаны между собой [13]. Здесь отмечается, что отношение к смерти может иметь разное значение: а) положительное, определяющее ценностный смысл жизни, и даже как возможное решение возникающих проблем; б) отрицательное, характеризующееся выраженным страхом смерти и ведущее к полному избеганию упоминаний о смерти; в) нейтральное, индифферентное с пониманием ее неизбежности и естественности для всех живых организмов. При этом «если у человека обнаруживается низкий страх смерти, это еще не значит, что он принимает ее. Или что принятие смерти включает страх перед ней» [4, с. 48]. Данное положение, отражающее взаимодействие разных видов отношений к смерти, является принципиальным положением теории П. Вонга. Неприятие, отрицание индивидуальной смерти автор трактует как страх смерти.

Нейтральное отношение считается наиболее предпочтительным, так как не нарушает психологического благополучия, внутреннего равновесия человека. Данное положение подтверждается эмпирическими исследованиями пациентов в остром постсуициде и людей в относительном психологическом благополучии, в результате которого делается вывод о том, что «и страх смерти, и активное принятие смерти являются неадаптивными механизмами совладания с мыслью о смерти, проявлением внутриличностного конфликта: страх смерти сочетается с более позитивным взглядом на жизнь, а принятие смерти – с подавленностью и мрачной картиной жизни» [11, с. 41].

В отечественной психологии за последнее десятилетие можно наблюдать усиление интереса к эмпирическому изучению различных аспектов опыта столкновения человека с экзистенциальной данностью смерти, что может говорить о начавшемся процессе институционализации отечественной танатопсихологии как научной дисциплины [1]. В то же время некоторые отечественные авторы (например, Сергеева Е.А., Бызова В.М., 2013; Гаврилова Т.А., 2004; Вихорев С.А., Дмитриева Л.Ю., 2008 и др.) отмечают «негласный запрет» на обсуждение темы смерти и ее «табуированность» в обществе, что усложняет исследовательскую ситуацию. По словам А.В. Демичева, который считается основателем отечественной гуманитарной танатологии, «тема смерти в русской ментальности имеет ряд специфических особенностей, которые свидетельствуют о не совсем «нормальном» отношении к ней, выражающемся в чрезмерной болезненности или дорефлексивной отстранённости» [8, с. 8–9]. Выпадение темы смерти «из структуры ориентационных регулятивов жизненных стратегий» [8, с. 3], обусловленное историей развития отечественной танатологии в целом и танатопсихологии в частности, привело к тому, что страх смерти «оказался в подсознании – в подсознании общества, подсознании культуры, подсознании индивида» [8, с. 3]. Как пишет А.В. Демичев, «в этих неосвященных тупиках нашего неотрефлексированного «Я», он неустанно производит свою разрушительную работу, погружая общество в пучину стресса, культуру – в декаданс, давая человеку возможность лишь сублимировать невротические позывы, но не наслаждаться жизнью» [8, с. 4].

В работах целого ряда авторов отмечается, что страх индивидуальной смерти, который носит базовый характер, присутствует практически у всех людей, так как взаимосвязан с инстинктом самосохранения индивида. Отдельно встает вопрос о факторах и условиях, влияющих на степень выраженности страха. Так, в работах зарубежных исследователей (Lonetto R., Templer D.I., 1986) показано, что тревога по поводу личной смерти не связана с возрастом, но связана с полом: женщины обнаруживают более высокий уровень страха смерти, нежели мужчины. Оказалось, что танатическая тревожность не связана с такими социальными факторами, как потеря близких людей, физическое здоровье, профессиональная деятельность и степень религиозности, однако имеет положительные корреляции с проживанием в сельской местности, опытом пребывания в ситуации опасности, а также такими личностными факторами, как: психическая патология, депрессивность, низкая потребность в достижениях, сензитивность и экстернальным локус контроля. Неоднократные исследования с использованием различного инструментария показывают, что психическое здоровье и психологическое благополучие личности взаимосвязаны со страхом смерти (Templer D.I., 1970; Templer D.I., Ruff C.F., 1971; Vargo M.E., Batsel W.M., 1981; Wesh I.E., 1971) например, танатическая тревога негативно коррелирует со стремлением к смыслу жизни (Bolt M., 1978) [6]. Отечественные авторы, занимающиеся исследованиями в этой области, получают результаты, которые дополняют, подтверждают или, наоборот, опровергают эти данные, что свидетельствует о наличии социокультурных особенностей отношения к смерти и танатической тревоги.

Значимость страха смерти для становления личности и ее самореализации определяет вектор исследований, посвященных изучению стратегий совладания со страхом смерти. В связи с этим можно отметить несколько эмпирических исследований. Так, в одном описываются способы совладания со страхом смерти, которые объединены в когнитивные, поведенческие, эмоциональные, коммуникативные, конативные стратегии [2]. Иными словами, столь широкая палитра категорий способов, помогающих снизить интенсивность танатической тревоги, свидетельствует, по крайней мере, о ее значимости для большинства людей, что «заставляет» их искать различные способы «проработки» страха смерти. В другом исследовании доказано, что наиболее эффективными способами

справиться с осознанием конечности индивидуальной жизни человека в студенческом возрасте являются стратегии когнитивного типа: объяснение смерти как естественного процесса и отодвигание смерти в далекое будущее [10].

Не смотря на наличие отдельных исследований, проблема изучения отношения к смерти, а также сущности и особенностей танатической тревоги остается актуальной, особенно в отечественной психологии. Невзирая на сложность постановки проблемы и высокую вариативность ее решения, исследователи пытаются понять, как страх смерти отражается в психике и поведении и каким образом связаны его осознаваемые и неосознаваемые компоненты. В связи с этим Г. Фейфель (H. Feifel, 1973) и его коллеги [12] выделили три уровня проблематики страха смерти: сознательный, фантазийный и подпороговое сознание смерти. Именно поэтому наиболее перспективной исследовательской моделью считается изучение разных уровней проявленности страха смерти, что мы и использовали в своем исследовании. Остановимся в данной статье на особенностях *осознаваемых компонентов страха смерти* у мужчин и женщин в различные периоды зрелого возраста, которые исследовались нами при помощи опросника «Страх личной смерти» (V. Florian, S. Kravetz, 1983), адаптированный К.А. Чистопольской, С.Н. Ениколоповым, А.В. Бадалян, С.А. Саркисовым [11]. В опроснике рассматриваются три измерения страха смерти:

1) внутриличностное, куда входят шкалы «Последствия для личности», «Последствия для тела», «Последствия для личных стремлений»,

2) межличностное со шкалами «Последствия для семьи и друзей», «Страх потери социальной идентичности или страх забвения»,

3) надличностное, что отражено в шкале «Трансцендентные последствия».

В психологическом исследовании, проведенном в 2013–2014 гг. в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, приняло участие 118 чел. – 70 женщин и 48 мужчин, из них в возрасте от 40 до 50 лет – 60 чел., от 51 до 65 лет – 58 чел. Говоря об особенностях выборки, можно отметить следующее: 80 % имели высшее образование, 70 % состояли в браке, 93 % имели одного или более детей, 61 % постоянно проживали в Санкт-Петербурге, 14 % – в Ленинградской области, 25 % – в других регионах России. Для обработки данных применялся t-критерий Стьюдента.

Выраженный страх смерти у ряда респондентов проявился еще в процессе проведения исследования (более подробное описание этого феномена приведено в другой нашей публикации [7]). Например, согласились принять участие в данном исследовании только около половины мужчин и женщин из тех, кому было это предложено. Результаты исследования осознаваемых компонентов страха смерти в зрелом возрасте при помощи метода «Страх личной смерти» представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Средние показатели осознаваемых компонентов страха смерти у женщин и мужчин в зрелом возрасте (по методике «Страх личной смерти»)*

	Женщины		Мужчины		Младше 50 лет		Старше 51 года	
	до 50	от 51	до 50	от 51	жен.	муж.	жен.	муж.
Возраст	44,84	57,9	41,65	55,65	44,84	41,65	57,90	55,65
<i>Внутриличностное измерение страха смерти</i>								
Последствия для личности	3,79	4,22	4,07	3,74	3,79	4,07	4,22	3,74
Последствия для тела	3,44	3,59	2,74	2,99	3,44	2,74	3,59	2,99
Последствия для личных стремлений	4,35	4,91	4,52	4,48	4,35	4,52	4,91	4,48
<i>Межличностное измерение страха смерти</i>								
Последствия для близких	4,30	4,26	4,87	4,37	4,30	4,87	4,26	4,37
Страх потери социальной идентичности (страх забвения)	1,83	2,36	2,37	2,18	1,83	2,37	2,36	2,18
<i>Надличностное измерение страха смерти</i>								
Трансцендентные последствия	4,58	4,10	3,79	3,51	4,58	3,79	4,10	3,51
Итоговый показатель	118,9	126,4	119,7	114,6	118,9	119,7	126,4	114,6

Первое, что можно отметить, – отсутствие значимых различий по шкалам методики «Страх смерти» в зависимости от половозрастных особенностей участников исследования. Эти результаты могут говорить о том, что выраженность осознаваемых компонентов страха смерти в зрелом возрасте является условно-постоянной величиной, значимо не меняясь в возрастном диапазоне между 40 и 65 годами. Более того, выраженность этих компонентов не связана с полом. Так, в отличие от данных зарубежных исследований, в

нашем случае женщины 40–65 лет не демонстрируют более выраженного страха смерти по сравнению с мужчинами. Эти результаты позволяют сделать два основных вывода: во-первых, данный возрастной диапазон характеризуется, в целом, «равномерным» уровнем выраженности осознаваемых компонентов страха смерти, а во-вторых, страх смерти в зрелом возрасте является в большей степени для российской выборки полонезависимой характеристикой. Эти особенности могут отражать универсальный характер осознаваемого страха смерти в зрелом возрасте.

Однако в связи с этим следует учитывать и тот факт, что данные выводы могут быть применимы лишь в отношении «контролируемого страха смерти», так как они получены по результатам участия в исследовании тех людей зрелого возраста, которые согласились обращаться к своему опыту конфронтации со смертью, а значит, обладают определенным состоянием психологической безопасности [7]. Отсутствие этого состояния может свидетельствовать о более выраженном страхе смерти, проявляющемся, например, в категорических отказах обсуждать эту тему в рамках исследования, что существенно сужает выборку и, следовательно, накладывает некоторые ограничения на выводы.

Данные об универсальности осознаваемого страха смерти и его независимости от половозрастных характеристик в период взрослости может отражать тот факт, что к зрелому возрасту большинство людей овладевают способами конфронтации со смертью, которые позволяют им поддерживать свое состояние психологической безопасности при сознательном обращении к теме смерти. В этом случае личность способна выдерживать определенный уровень осознанного «погружения» в тему смерти, что принципиально не нарушает ее функционирования. То есть способность выдерживать «среднестатистический уровень» осознаваемого страха смерти является своего рода основой для поддержания необходимого уровня психологического функционирования личности. Более того, полученные данные позволяют предполагать, что осознаваемый страх смерти, имея примерно одинаковый количественный и качественный состав, выступает в роли своеобразного экзистенциального «якоря» или противовеса, который поддерживает психологическую

функциональность и жизнеспособность личности в мире, где постоянно присутствует смерть.

Отмечая отсутствие различий по шкалам методики «Страх личной смерти», можно отметить, что в отношении частных вопросов теста были получены некоторые различия, позволяющие говорить о наличии акцентов в осознаваемом страхе смерти, что отражено в табл. 2.

Таблица 2

*Значимые различия осознаваемых компонентов страха смерти у женщин и мужчин в зрелом возрасте (по методике «Страх личной смерти»)*

Вопрос опросника	Группа сравнения	Значение t-критерия	Уровень значимости p	
<i>Внутриличностное измерение страха смерти</i>				
Вопрос №3 «Смерть пугает меня, потому что ... это положит конец духовным практикам» (входит в шкалу «Последствия для личности»)	Младше 50 лет		-2,02	0,05
	Женщины	Мужчины		
	2,74	<b>3,94</b>		
Вопрос №8 «Смерть пугает меня, потому что ... мне необходимо реализовывать жизненные цели» (входит в шкалу «Последствия для личных стремлений»)	Мужчины		2,61	0,01
	до 50 лет	от 51 года		
	<b>5,35</b>	3,41		
Вопрос №12 «Смерть пугает меня, потому что ... события будут происходить без меня» (входит в шкалу «Последствия для личных стремлений»)	Женщины		-3,34	0,01
	до 50 лет	от 51 года		
	3,72	<b>5,32</b>		
	По возрасту		-2,87	0,01
	до 50 лет	После 51 года		
	3,9	<b>5,14</b>		
Вопрос №27 «Смерть пугает меня, потому что ... тело будет разлагаться» (входит в шкалу «Последствия для тела»)	По полу		2,11	0,05
	Женщины	Мужчины		
	<b>3,9</b>	2,82		
<i>Межличностное измерение страха смерти</i>				
Вопрос №22 «Смерть пугает меня, потому что ... я не смогу обеспечивать свою семью» (входит в шкалу «Последствия для близких»)	Младше 50 лет		-2,7	0,01
	Женщины	Мужчины		
	3,88	<b>5,53</b>		
	По полу		-2,42	0,05
	Женщины	Мужчины		
	4,05	<b>5,18</b>		

Как видно из табл. 2, мужчин 40–50 лет по сравнению с женщинами этого же возраста в большей степени пугает в смерти невозможность осуществления духовных практик ( $p < 0,05$ ) и невозможность обеспечивать семью ( $p < 0,01$ ). Как видно, последний компонент страха – «невозможность обеспечивать семью» характерен именно для мужчин. Также можно отметить, что у мужчин с возрастом снижается значимость такого компонента страха смерти, который связан с необходимостью реализовать жизненные цели ( $p < 0,01$ ). А у женщин с возрастом, наоборот, усиливается страх «выпасть из жизненных событий» ( $p < 0,01$ ). Из табл. 2 следует, что этот страх, отражающий своеобразное «прощание с жизнью», усиливается во второй возрастной группе (после 51 года). Также для женщин по сравнению с мужчинами более характерен страх, связанный с распадом тела ( $p < 0,05$ ).

Исходя из этих различий, можно увидеть, что, несмотря на универсальный характер выраженности осознаваемых компонентов страха смерти в зрелом возрасте, он имеет свои нюансы, связанные с полом и конкретным возрастным периодом. Эта «нюансировка» может указывать на жизненные ценности, которые оказываются наиболее «чувствительны» не только к половозрастным особенностям, но и к вероятности их утраты со смертью, а именно: возможность духовного поиска, реализация жизненных целей, ответственность перед семьей, включенность в жизненные события и отождествление с телом.

Судя по полученным данным, можно предположить, что после 50 лет личность более явно начинает осознавать приближение к смерти через осознание процесса прощания с жизнью (что связано, в том числе, и со снижением социальной активности), но это осознание не столько увеличивает страх перед смертью, сколько несколько смещает его ракурс. Так, мужчины к этому возрасту уже не видят в смерти ограничителя для своих жизненных целей (которые, по-видимому, в основном уже достигнуты); смерть их пугает в большей степени как препятствие на пути заботы о семье. Для женщин в страхе смерти сохраняется преобладание внутриличностного измерения, – их пугают происходящие с телом изменения, а также выпадение из потока жизненных событий.

Можно предположить, что выявленные различия, относящиеся к внутри- и межличностному измерению страха смерти, отражают наиболее значимые для людей зрелого возраста жизненные ценности, утрачиваемые со смертью. Эти результаты можно рассматривать как пример деаксиологизирующей функции страха смерти. Примечательным в связи с этим является и тот факт, что надличностное измерение страха смерти, связанное с непостижимостью и неизвестностью смерти, является наиболее однородным, в большей степени отражая универсальность переживаний личности перед лицом небытия.

Таким образом, подводя итоги полученным в исследовании результатам, можно выдвинуть предположение о том, что на осознаваемом уровне страх смерти трансформируется в страх утраты жизненных ценностей, поэтому различия, связанные с полом и возрастом, будут лежать в большей степени не в выраженности страха смерти, а в специфичности утрачиваемых вместе с ней ценностей.

В завершение можно сделать ряд выводов.

1. Отсутствие значимых различий в выраженности внутриличностного, межличностного и надличностного измерений осознаваемого страха смерти у мужчин и женщин в возрасте от 40 до 65 лет отражает способность личности контролировать осознаваемый страх смерти, что позволяет конфронтировать с темой смерти, не нарушая состояния психологической безопасности. Такая осознаваемая контролируемость страха смерти может рассматриваться как условие для поддержания психологического функционирования личности.

2. Возрастной этап от 51 до 65 лет оказывается более чувствительным к процессу постепенного «выпадения из потока жизненных событий», но это не влияет на выраженность страха смерти, а лишь усиливает значимость жизненных ценностей, утрачиваемых со смертью.

3. Несмотря на универсальный характер выраженности осознаваемых компонентов страха смерти в зрелом возрасте, он имеет свои нюансы, которые связаны со страхом утраты жизненных ценностей, наиболее значимых для мужчин и женщин на определенном этапе жизненного пути, среди которых: возможность духовного поиска, реализация жизненных целей, ответственность перед семьей, включенность в жизненные события и отождествление с телом.

## Список литературы

1. Баканова А. А. Танатопсихология – перспективное направление научных исследований // Совр. науч. иссл. Концепт. – 2014. – Вып. 2. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55170.htm> (дата обращения: 30.08.2014).
2. Баканова А.А. Стратегии совладания со страхом смерти // Психология стресса и соладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 165–167.
3. Бурьгина Д.Н. Культурно-философский аспект идеи смерти // *Europeon Social Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – № 11. – Т. 2. – С. 62–66.
4. Гаврилова Т.А. Об адаптации опросника «Профиль аттитудов по отношению к смерти – переработанный» (DAP-R), разработанного П.Т.П. Вонгом, Г.Т. Рикером и Дж. Гессер // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 46–57.
5. Гаврилова Т.А. Тревога смерти в теории управления ужасом Дж. Гринберга, Т. Пицинского и Ш. Соломона // Психолог. журн. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 45–54.
6. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 1-8.
7. Горьковая И.А., Баканова А.А. Страх смерти с позиций психологической безопасности // Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты: материалы международной конференции, посвященной 10-летию кафедры безопасности жизнедеятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (27–28 нояб. 2013 г., г. Ярославль) / науч. ред. А.Г. Гущин. – Ярославль. Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 51–53.
8. Демичев В.А. Философские и культурологические основания современной танатологии: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 1997.
9. Засядь-Волк Ю.В. О всеобщем содержании смыслов жизни и смерти индивида // *Europeon Social Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – № 11. – Т. 2. – С. 55–61.
10. Попова С.А. Стратегии совладания с аутомортальной тревожностью в аспекте их популярности и эффективности (на материале исследования студентов педвуза) // Психология стресса и соладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 115–117.
11. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Бадалян А.В., Саркисов С.А. Адаптация методик исследования отношения к смерти у людей в остром пост-суициде и в относительном психологическом благополучии // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 2. – С. 35-42.
12. Feifel H., Branscomb A. Who's afraid of death? // *J. of Abnormal Psychology*. – 1973. – Vol. 81. № 3 – P. 282–288.
13. Wong P.T. Meaning management theory and death acceptance // *Existential and spiritual issues in death attitudes* / A. Tomer, G.T. Eliason, P.T. Wong (eds.). – N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. – P. 65–87.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.944.4 : 37.015.3

*И.К. Шац*

## **Анализ общих и специфических причин профессионального стресса у педагогов**

Автором проведен подробный анализ основных условий и обстоятельств профессиональной деятельности педагогов, которые вызывают выраженный стресс. Стресс связан с организацией деятельности педагога, его взаимодействием со всеми участниками образовательного процесса (учениками, коллегами, руководителями), а также профессиональной подготовкой. Описаны практические шаги, необходимые для осознания и понимания специалистом собственного стресса.

The author presented the detailed analysis of the education work and established variety of reasons of the work-related stress of teachers. A variety of factors contribute to occupational or work-related stress such as difficult relationships among coworkers and management, teacher and pupil and also advancement in one's skill level and personal professional education.

Helpful steps are described which are necessary to a teacher to realize and analyze own work-related stress.

*Ключевые слова:* педагог, профессиональный стресс, управление стрессом.

*Key words:* teacher, occupational stress, work-related stress, stress management.

Первым шагом в управлении стрессом является анализ причин, которые вызывают стресс. Данные исследований [5] и собственный опыт оказания организационной и психологической помощи педагогам позволяют выделить следующие причины стресса педагогов: общие, производственные и специфические профессиональные.

**Общие причины стресса педагогов.** К этим причинам относятся ситуации и обстоятельства, находящиеся в основном за пределами непосредственной работы педагога, и той прямой ответственности, которую они за нее несут. Это общие условия работы, существенно влияющие на способы ее выполнения. К ним относятся различные организационные проблемы, недостаточные резервы, сверхурочные часы работы, низкий социальный статус и

небольшая зарплата, ненужные процедуры, нестабильность и неопределенность. Остановимся на наиболее значимых.

*Ненужные процедуры.* Большинство педагогов, обращающихся за психологической помощью, подчеркивают, что одной из утомительных и бессмысленных, по их мнению, частью работы является оформление и заполнение множества документов и другая бумажная работа. Эти специалисты уверены, что на написание отчетов и представление различных данных на бумаге тратят времени и сил не меньше, чем на саму работу. Ситуация в целом ухудшается еще и потому, что большая часть бумажной работы воспринимается ими как ненужная, несущественная. Более того, последняя может просто являться результатом творчества администраторов, стремящихся оправдать собственную занятость и полезность посредством вмешательства в профессиональную жизнь других людей [5].

Раздражение и напряжение возникают также из-за слишком большого количества различных совещаний и заседаний, в совокупности поглощающих много времени. Специалисты жалуются на своих руководителей, которые всю свою творческую активность практически сводят к подобного рода встречам. Назначая такие мероприятия, руководители зачастую информируют сотрудников о них незадолго до их начала. Кроме того, руководители используют эти встречи для оправдания и укрепления собственного положения. Специалисты нередко жалуются на стресс, возникающий в результате самих совещаний, когда плохо составленная повестка и неумелое ведение встречи председателем заставляют людей тратить время впустую на вещи, не имеющие отношения к делу.

*Низкий социальный статус и небольшая зарплата.* Для большинства профессионалов работа становится частью их личности. Очень важно понимать, что как бы жизненно значима и полезна ни была наша работа, но если общество в целом оценивает ее низко, то чрезвычайно трудно противодействовать подобному пренебрежению, унижающему чувство нашего достоинства. Нелегко сохранять подлинное состояние собственной значимости, если другие склонны рассматривать то, что вы делаете, как нечто, не имеющее особого значения, и что такую работу может выполнить любой, независимо от уровня образования и способностей. Грустно, что в нашем обществе люди, занимающиеся тяжелыми и благородными видами деятельности, получают весьма скромную зарплату и вы-

нуждены часто работать в неблагоприятных условиях [4]. Хорошая зарплата и комфортные условия деятельности ценны не только потому, что позволяют избегать финансовых трудностей и способствуют эффективности труда, а значит, значительно снижают уровень стресса, но и потому, что эти показатели являются мерилем нашей социальной значимости.

*Неопределенность.* В последние десятилетия образование претерпевает множество как оправданных, так порой и необоснованных реформ, реорганизаций, экспериментов. Это вызывает у большинства специалистов состояние нестабильности, неопределенности и неуверенности. Неопределенность занимает одно из первых мест в списке стрессоров в профессиональной жизни. На работе неопределенность может принимать форму частых перемен и нововведений, в результате которых педагоги начинают плохо ориентироваться в происходящем, в связи с этим личное планирование на перспективу становится трудным. Не успевая привыкнуть к одной последовательности процедур и решений, специалисты вынуждены изменять свой стиль мышления и приучать себя к чему-то совершенно новому. И наконец, неопределенность может принимать форму незнания: удастся ли человеку сохранить себя в специальности или нет.

Безусловно, избыток обыденности и предсказуемости делает работу монотонной, но подавляющее большинство людей нуждаются в обширном наборе стабильных обстоятельств и условий, чтобы чувствовать себя комфортно и безопасно. Даже необходимые и желанные перемены, которые вызывают повышенное возбуждение и мобилизацию, поднимают уровень стресса. Когда же изменения нежеланны и непредсказуемы, многократное повышение стресса становится разрушительным.

***Производственные причины стресса педагогов.*** Это стрессоры, более конкретно связанные с работой, выполняемой педагогом. Речь идет о локальных стрессорах, присущих не столько самой работе, сколько условиям, в которых работает отдельно взятый педагог. К ним можно отнести: ролевой конфликт, нереалистично высокие притязания, нечеткие служебные обязанности, плохое взаимодействие с руководителями, перегрузки и дефицит времени, отсутствие поддержки коллег, конфликты с коллегами.

*Ролевой конфликт.* Стресс, вызываемый ролевым конфликтом, возникает тогда, когда два аспекта нашей работы оказываются несовместимыми друг с другом. Так, в работе педагога роль советчика и помощника детям, попавшим в сложную ситуацию или беду, может стать несовместимой с ролью «надзирателя» и представителя школьной власти [5]. Таким образом, что бы человек ни сделал, он, по крайней мере, хотя бы по одному из критериев оказывается не прав. Это вызывает внутренний конфликт, страх перед осуждением со стороны руководства и коллег. И как итог – ощущение собственной низкой профессиональной компетентности и низкая самооценка [7].

*Нереалистично высокие притязания.* У специалистов помогающих профессий отмечаются нереалистично высокие притязания [5; 7; 8; 10]. Нереалистично высокие личностные ожидания педагогов являются одной из основных причин чрезмерного стресса. Ситуация связана с иррациональными представлениями «я должен», «я должна делать все очень хорошо», при этом педагог заставляет себя трудиться в полную силу, все равно оставаясь недовольным результатами. Нереалистичные притязания очень часто связаны с упоминавшимися выше нечетким перечнем служебных обязанностей и ролевыми конфликтами. Поскольку неясно, чего ждут от специалиста, или когда одна часть работы находится в противоречии с другой, человек попадает в психологическую ловушку. Иррациональность подобного подхода приводит к тому, что специалист всегда не удовлетворен своей работой, в силу этого лишен возможности расслабиться и ощутить, что работа сделана им хорошо. Не осознавая ограничений, в пределах которых приходится трудиться, эти специалисты не могут сформулировать точные критерии и с их помощью оценить, с одной стороны, успех, а с другой – собственные усилия. В итоге уровень стресса нарастает [10; 12].

*Нечеткие служебные обязанности.* В настоящей действительности границы служебной ответственности педагогов размыты. Отсутствие ясности приводит к тому, что педагога всегда можно обвинить в недостаточном выполнении своих обязанностей. Кроме того, в такой ситуации возможно перекладывание ответственности администрации на педагога. Нечеткий перечень служебных обязанностей ставит педагога в очень уязвимую позицию. В такой ситуации

его можно обвинить как в бездействии, так и при проявлении инициативы, в превышении полномочий или в некомпетентности. Это классический случай психологической путаницы в действии, т. е. неприятная ситуация, когда любой поступок специалиста можно расценить как ошибочный [5]. Из этого анализа можно выделить два важнейших источника стресса: нечеткое определение полномочий и обязанностей, крайне затрудняющее установление приоритетов среди различных служебных задач, а также определение того, сколько времени следует отвести на выполнение каждой задачи.

*Плохое взаимодействие с руководителями.* Напряженные отношения с руководством – очень мощный источник стресса, поскольку руководители имеют моральные и материальные рычаги воздействия на специалистов, возможность манипуляции. Ощущение, что любой руководитель, особенно малокомпетентный (к сожалению, такие не редкость) может практически полностью контролировать нашу профессиональную жизнь, приводит к достаточно выраженному стрессу.

Другим стрессором во взаимодействии с руководителем является недоверие и жесткий контроль. Трудно взаимодействовать с руководителем, который не способен передать нам часть своих служебных полномочий, постоянно вмешивается в то, что мы делаем, и никогда не позволяет нам свободно принимать собственные решения. Такой руководитель разрушает творческую активность и энтузиазм, заставляет время от времени сомневаться в нашей собственной компетентности. Он насильно удерживает подчиненных в рамках стереотипа «родительски-детские отношения» и поддерживает у нас ощущение, что мы никогда не сможем освободиться от его «холодного и враждебного контроля» [3; 5; 8].

*Перегрузки и дефицит времени.* Иногда побуждающей силой для работы становятся жесткие временные рамки и фиксированное расписание. Однако очень немногие нуждаются в этом постоянно. Большинству людей регулярно необходимы перерывы в работе или хотя бы ослабление ее интенсивности, для того, чтобы оглядеться вокруг, расслабиться, немножко подумать и помечтать.

Есть люди, которые лучше всего работают в состоянии постоянного напряжения. Однако большинство из нас дополнительно к таким традиционным перерывам в работе, как праздники и выходные дни, нуждаются в коротких паузах между завершением одной

служебной задачи и переходом к следующей. Мы нуждаемся в этих нескольких часах и днях относительного затишья, когда можно действительно побездельничать, навести порядок в бумагах и т. п. Такие кратковременные передышки имеют огромную ценность для сопротивления стрессу. Без них мы чувствуем себя «загнанными лошадками», истощенными морально и физически.

Работа педагога часто не позволяет иметь ни минуты, чтобы остановиться, оглядеться, объективно проанализировать результаты своей работы и тот способ, с помощью которого она выполнена. Человек испытывает великую потребность в регулярном переживании освобождения от работы, как бы сильно он ее не любил.

*Отсутствие поддержки коллег.* Это особая проблема в профессии педагога требующая, чтобы большая часть времени проводилась в контактах с учащимися и очень немного в обществе коллег. При такой организации труда жестко ограничены возможности обсудить профессиональные проблемы, получить одобрение, поддержку и успокоить себя сознанием того, что коллеги переживают те же трудности, что и ты. Дополнительно к этому педагоги сами нередко отказываются от той обратной связи, которая идет от коллег в виде замечаний и оценок. Мы все чрезвычайно различны в осознании собственной самодостаточности. Некоторые люди изоляцию от коллег рассматривают как профессиональное преимущество, но для большинства она ведет к возрастающему чувству уязвимости и истощению профессиональных ресурсов [6]. Многие специалисты утверждают, что психологическая изоляция вызывает дополнительные сложности в процессе работы.

*Конфликты с коллегами.* Подобные конфликты частично возникают как результат неадекватного руководства и личностных столкновений, а также множества других переменных, которые обсуждались выше, в том числе нечеткий перечень служебных обязанностей и сверхурочная работа. Все это создает благоприятную почву для столкновений между коллегами, которые существуют в большинстве педагогических коллективах. Борьба за статус, защита территориальных притязаний или привилегий добавляет еще больше поводов для выяснения отношений. В атмосфере, насыщенной прямыми и встречными обвинениями, отрицаниями, лишь некоторые люди способны проявить себя наилучшим образом, признавая правоту других и, в конечном счете, свою собственную [1; 2].

**Специфические профессиональные причины стресса педагогов.** Помимо общих и производственных стрессоров, связанных с работой как таковой, существуют и другие, вызываемые решением каждодневных задач в рамках профессиональной деятельности педагога. Эти стрессоры непосредственно обусловлены содержанием и качеством профессиональных задач. Их надо отличать от стрессоров, связанных с условиями работы, они могут существенно меняться в течение рабочего дня. Однако существует некоторый перечень таких стрессоров, о которых постоянно сообщают люди, анализирующие свой собственный опыт [5]. Этими стрессорами являются: трудные дети и родители, недостаточная профессиональная подготовка, плохая коммуникация, эмоциональное отношение к ученикам.

**Трудные дети и родители.** В профессиональной деятельности педагога, которая определяется тесными контактами с детьми и родителями, возникают ситуации напряжения и конфликта. У подавляющего большинства людей конфликты вызывают неприятные чувства. Осадок от конфликта может сохраняться на протяжении дней или даже недель. Специалист мысленно неоднократно возвращается к инциденту, иногда пытается взглянуть на него по-другому, стараясь оставаться спокойным, но всегда с одним и тем же очень неприятным чувством. Часто педагоги признаются, что во время острых конфликтов профессиональное требование быть «вежливым и корректным» несколько не облегчает ситуацию, ибо они не вправе высказать собственную точку зрения и тем самым дать волю своим истинным чувствам. Другие педагоги сознаются, что после тех ситуаций, в которых они потеряли контроль над собой и позволили себе ответную гневную реакцию, они чувствуют себя еще хуже, воспринимая этот конфликт как свидетельство их недостаточной профессиональной компетентности. «Безвыигрышные» ситуации, ни при каких обстоятельствах не дающие положительного результата, возникающие в ситуации конфликта или при контактах с «трудными» детьми и родителями, существенно увеличивают стресс.

**Недостаточная профессиональная подготовка.** В последние годы в педагогической практике (как и во многих других областях) неуклонно повышается сложность исполнительных навыков и предъявляемые требования. Закономерно, что любой педагог в какой-то момент начинает ощущать недостаток профессионализма. У многих возникает ощущение, что им не хватает образования, чтобы

решать большинство стоящих перед ними задач. Более того, когда они глубже вникают в ситуацию, им кажется, что обучение вообще невозможно. Темпы технологических изменений в наше время настолько велики, что разработка новых методов и форм обучения на все случаи жизни не успевает за ее реальным ходом.

В педагогике скорость появления на рынке новых идей, технологий и исследовательских разработок растет постоянно. Усилия, необходимые для усвоения этих материалов, их использования, вооружения правильными ответами, каждый год отнимают все больше и больше времени и энергии. Это в свою очередь вызывает эскалацию психологического напряжения, а затем и истощения. Либо вы изо всех сил стараетесь справиться с непосильной задачей, либо остаетесь в хвосте с отрицательным самоощущением, касающимся уровня вашей компетентности и профессиональных качеств.

*Плохая коммуникация.* Одной из важных на наш взгляд упущений профессиональной подготовки педагога является низкая коммуникативная культура. Парадокс ситуации заключается в том, что педагоги относятся к группе коммуникативных профессий и для них коммуникация является профессиональным инструментом деятельности, от эффективности которой напрямую зависят результаты обучения детей. Подготовка педагогов практически не включает в себя обучение приемам и навыкам профессиональной коммуникации, к которой относятся техники активного слушания, правила обратной связи, конструктивной критики и многое другое. Дефицит этого аспекта профессиональной подготовки специалиста серьезно отражается на качестве педагогического процесса. Кроме того, неэффективная коммуникация приводит к серьезным конфликтам в самой педагогической среде. Обычные следствия плохих коммуникационных связей заключаются в том, что люди принимают решения, не обладая точными сведениями и не имея возможности передать необходимые инструкции в соответствующие инстанции, а главное вызывают во время общения бурю негативных эмоций. Неэффективная коммуникация приводит к серьезным конфликтам как учителя с учениками, так и в самой педагогической среде.

*Эмоциональное отношение к ученикам.* На профессиональное поведение любого человека оказывают большое влияние его собственные эмоции. Мы не можем отказаться от чувств неприязни, симпатии и антипатии и даже любви и ненависти. Многие профессионалы утверждают, что эти человеческие эмоции временами могут вызывать у них стресс намного сильнее, чем что-либо другое

[3; 5]. Учителя призваны вести себя бесстрастно по отношению ко всем ученикам, но очень часто вынуждены, так или иначе, справляться со своими сильными чувствами или чувствами своих учеников. Когда приходится иметь дело с чувствами, как своими, так и других людей, жизнь нередко становится сложной, а иногда даже драматичной. Поскольку мы анализируем профессиональные стрессоры, следует подчеркнуть, что по отношению к ученикам могут возникать различные чувства. При этом необходимо определить те обстоятельства, которые в наибольшей степени способствуют их возникновению. Анализ можно провести по следующей схеме [5]. В какой ситуации вероятнее всего появляются эти чувства? По отношению к какому ученику? Что надо сделать, чтобы ослабить или усилить подобные чувства? Как на ранних стадиях формирования отношений я должен справляться со своими чувствами и чувствами ученика, когда ими лучше всего управлять? Прояснив все эти позиции, специалист приобретает преимущества в разработке новых стратегий для взаимодействия с различными людьми в профессиональной деятельности.

**Стресс в домашних условиях.** Исследования свидетельствуют, что стресс в домашних условиях по способности делать человеческую жизнь трудно выносимой весьма успешно конкурирует со стрессом на работе. И хотя данная статья посвящена профессиональному стрессу, мы не можем игнорировать стресс в домашних условиях. И не только потому, что он успешно соперничает со стрессом на работе, но и потому, что лишенная стресса и спокойная домашняя жизнь – мощнейший стимул, помогающий справляться со стрессом вне дома [9].

Известно, что основные источники стресса в доме и вокруг него могут быть сведены к четырем основным группам: стресс, вызванный партнером (женой, мужем), стресс, вызванный детьми, стресс, вызванный домашними обстоятельствами, стресс, вызванный давлением окружающей среды на семью [5].

Стресс, вызванный партнером (женой, мужем), может иметь разные причины. В семьях педагогов частые проблемы: нехватка времени побыть вдвоем, «менторский» стиль поведения супруга-педагога, постоянное обсуждение дома школьных проблем, так как у многих специалистов нет никого, кроме супруги / супруга или партнера, с кем можно было бы обсуждать и личные и профессиональные проблемы, безусловно, есть и многие другие проблемы, свойственные всем семьям.

Стресс, связанный с детьми во многом связан с особенностями построения отношений с ними, многие педагоги не могут отключиться от работы и, как родители малодоступны для своих детей. Другие специалисты строят отношения по «всем канонам» педагогической науки, что превращает жизнь детей дома в продолжение школы.

Психотерапевтическая практика показывает, что специалисты часто в жизни придают второстепенное значение выполнению обязательств, связанных с качеством взаимоотношений между специалистом и ее / его супругом / супругой и детьми [11].

Стресс, вызванный домашними обстоятельствами, очень часто связан со стрессом, спровоцированным супругом/партнером или детьми, обычно является следствием слишком большого количества домашних обязанностей и нехваткой времени для их исполнения.

Стресс, вызванный окружающей средой, возникает из различных источников (шумные соседи и т. п.), финансовые проблемы (регулярная нехватка денег, кредиты и т. п.).

Большинству людей намного сложнее объективно судить о причинах своего стресса в домашних условиях, нежели в рабочих, так как их эмоциональная включенность в домашнюю жизнь намного больше.

Как и в случае стресса на работе, наиболее важный шаг при анализе домашнего стресса – спокойно и точно проанализировать и оценить источник стресса. Будьте откровенны с собой, часто признание, что близкий человек (супруг, партнер или ребенок) делает вашу жизнь трудной, носит травматический характер. Уход от такого признания, лишает возможности изменить ситуацию в лучшую сторону [5]. Но если вы серьезно намерены предотвратить или ослабить стресс у себя дома, как уже делаете в профессиональной жизни, нет иного способа, кроме как быть честным с самим собой и с остальными членами семьи.

Не вызывает сомнений, что необходимо определение точных и конкретных стрессоров, делающих жизнь трудной и не очень радостной. Тогда складывается картина, при которой проблемы становятся ясными и осязаемыми. Это второй шаг, но необходим и третий. Это реальные, конкретные действия для решения конкретной проблемы. Каждый стрессор может быть отнесен к одной из трех групп: «немедленное действие», «будущее действие» и «игнорирование или адаптация» [5]. «Немедленное действие» охватывает группу стрессоров, с которыми нужно что-то сделать прямо

сейчас, сегодня или в течение ближайших нескольких дней. «Будущее действие» включает стрессоры, которые поддаются коррекции, но неясно какой именно и когда. Последняя группа – «игнорирование или адаптация» – включает те виды стрессоров, которые находятся вне пределов досягаемости, по крайней мере, в обозримом будущем; к ним следует просто приспособиться и принимать их такими, какие они есть. У автора статьи возникало искушение анализируемые здесь стрессоры сразу разделить по группам, но очевидно, что каждый человек должен проделать эту работу сам или вместе с помогающим специалистом. Это надо делать все время, регулярно и активно.

Таким образом, спокойный и честный (перед самим собой) анализ причин, вызывающих ваш стресс – это первый (но очень важный) шаг для управления своим стрессом, шаг в сторону полноценной, насыщенной, здоровой и долгой жизни.

#### Список литературы

1. Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация учителя: дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 219 с.
2. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Тверь, 2004. – 46 с.
3. Подвойский В.П. Профессиональная деформация руководителя. – М., 1997. – 96 с.
4. Учитель крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 1994. – 133 с.
5. Фонтана Д. Как справиться со стрессом / пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс. 1995. – 352 с.
6. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной деформации учителя // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 6. – С. 57–64.
7. Burke R. J., Richardsen A. M. Stress, burn-out and health // *Handbook of Stress, Medicine and Health* / Ed. by C. Cooper. – London: CRC Press. – 1996. – P. 101–117.
8. Caplan C. Mastery of stress: psychosocial aspects // *American J. of Psychiatry.* –1981. – Vol. 138. – P. 413–420.
9. Richman J. A., Flaherty, J. A. Stress, coping resources and psychiatric disorders: alternative paradigms from a life cycle perspective // *Comprehensive Psychiatry.* – 1985. – Vol. 26. – P. 456–465.
10. Roberts G. A. Prevention of burn-out // *Advances in Psychiatric Treatment.* – 1997. – Vol. 3. – P. 282–289.
11. Schwab J. J. How to avoid burn-out in medical practice // *KMA J.* –1995. – Vol. 93. – P. 23–27.
12. Vincent M. O. Some sequelae of stress in physicians // *Psychiatric J. of the University of Ottawa.* – 1983. – Vol. 8. – P. 120–128.

### **Суверенизация в модусе временных ориентаций подростков, воспитывающихся в детских домах**

В статье анализируется феномен суверенности рассмотрен в исторической трансспективе; показана поливариативность трактовки категории психологической суверенности, рассматриваемой в рамках постнеклассической теории психологических систем. Суверенность психологической системы проанализирована как ментальная репрезентация границ состояния идентичности психологического пространства; как когнитивная атрибуция, оценка и интерпретация контекстуальных аспектов возможности реализации поведения; как способ диспозиционного уравнивания внешних и внутренних условий жизнеосуществления; как способность к внутренне опосредованной регуляции мотивационного вектора выбора; как способность согласовывать внешние требования с имеющимся потенциалом для достижения поставленной цели в условиях ограничений, накладываемых текущей ситуацией. Выявлены особенности проявления суверенизации в бифуркационный для её становления подростковый период и найдены отличия структуры самодетерминации подростков, воспитывающихся в семьях и детских домах.

Phenomenon of sovereignty is considered a historical transsperspective. Shows the variation in the interpretation of the category of psychological sovereignty. The article is devoted to the phenomenon of psychological sovereignty in postnonclassical theory of psychological systems as the ability to self-determination. The sovereignty of the psychological system analyzed as mental representation borders state identity psychological space; as cognitive attribution, evaluation and interpretation of the contextual aspects of the feasibility of conduct; as a way to balance the dispositional external and internal conditions zhizneosuschestvleniya; as the ability to internally mediated regulation of the motivational vector of choice; as the ability to coordinate external requirements with available capacities to achieve this goal within the constraints imposed by the current situation. The indicators of self-determination system are allocated. Adolescence is considered to be the most sensitive age for psychological. The article shows the peculiarities of manifestation of the sovereign in the bifurcation for it; differences in the structure of self-determination of teenagers, who are brought up in families and orphanages.

*Ключевые слова:* психологическая суверенность, суверенизация личности, личностная автономия, локус казуальных ориентаций, самодетерминация.

*Key words:* psychological sovereignty, sovereignization, autonomy of the person, self-determination, locus of internality, casual orientation.

На современном этапе остаётся острой проблема определения границ феномена и обоснование понятия суверенности личности, что требует систематизации теоретических и эмпирических разра-

боток по данной проблематике. Плюрализм понятий и характеристик содержания категории психологической суверенности напрямую связан с полисемантической, поливариантной трактовкой психологической суверенности и непосредственно маркеров продуцирования процессов суверенизации во всех сферах жизнедеятельности человека.

Суверенность человека раскрывается как процесс «самополагания» (Д.Ю. Дорофеев), «управление чем-то» (С.К. Нартова-Бочавер), как «способность выбирать точки приложения своих возможностей, менять себя и свое жизненное пространство» (В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский). В свою очередь суверенность есть результат суверенизации как процесса постепенного обретения «способности к самоосуществлению, творческому самоконструированию» (В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский), поступательного освобождения от развивающих связей с другими людьми в процессах персонализации, освоения и отстаивая своего права на самоосуществление.

Суверенность можно анализировать через проблему дифференциации границ идентичности в форме ментальной репрезентации посредством смыслового конструкта «свое-чужое», отражения децентрации «Я-Другой»; центрального регуляторного процесса открытости и доступности субъекта для других субъектов (А. Фрейд, К. Юнг, Д. Бекан, Э. Эриксон, Е. Гринберг, А.С. Соренсон, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Поскрёбышева, О.А. Карабанова). Устанавливая границу, личность получает возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушая личной свободы, продуцируя суверенность во всех сферах жизнеосуществления.

В связи введением в науку понятия «социального пространства» суверенность и автономность характеризовали как маркер состояния границ социального пространства личности, психологической категориальной организации реальности социальных фактов, интерперсональных взаимоотношений, социальных ролей, который порождается активностью человека отображает суммарное влияние людей друг на друга, реализуясь в ходе совместной деятельности в виде дифференцированной дистантности и побуждения к новым формам активности, осуществления контроля

границ эмпирической личности в разных областях психологического пространства, влияющего на актуальные направления и стратегии деятельности (Г. Олпорт, К. Левин, Н. Браун, И. Альтман, Х. Дикман, Дж. Брадшоу, А.Ф. Уэстин, А. Зиммель, Е. Шиле, А. Бейтс, Ф.С. Чапин, Х.М. Прошанский, М. Вольфе, О.А. Шамшикова, А.В. Петровский, М.В. Ишкова, С.К. Нартова-Бочавер). Можно сделать, что суверенность описывается состоянием границ психологического пространства личности – когнитивных, эмоциональных и поведенческих маркеров, отделяющих область приватности одного человека от другого. Именно такой ракурс рассмотрения проблемы позволяет отобразить процесс актуализации суверенности как репрезентацию потребности в суверенизации, а именно потребности в наличие выбора и самодетерминации собственного поведения, стремления быть причиной собственной жизни и овладения собственным поведением (Г. Мюррей, А. Маслоу, С. Хартер, Е.В. Селезнёва).

Дальнейшая траектория анализа феномена суверенности связана с пониманием психологической суверенности как способности к самостоятельному, внутренне регулируемому поведению и субъектно-личностному способу присвоения социального опыта, способности внутренне опосредованно принимать решения, реализовывать их; способности обеспечить постановку, планирование и реализацию целей субъектом, находящимся в системе социальных отношений (Д. Литтл, С. Сильверберг, А. Бандура, Н.Н. Поскрёбышева, О.А. Карабанова, Е.Л. Сырцова, Тхонг Ле Динь);

Углубленный анализ психологической суверенности раскрывается через содержательную трактовку категории суверенности как механизма регуляции уравнивания внешней и внутренней активности человека, внутренней регуляции источников активности, выбора, реализуемого в различных формах активности (адаптивной, неадаптивной, просто предпочтения или чувствительности как формы активности), диспозиционный способ опосредованности поведения, самодетерминации и самоорганизации мотивационного локуса контроля в пространстве возможного вектора поведения (Е.В. Селезнёва, Й. Габанская, Т.И. Ежевская, В.А. Чирков, Р. Де Чармс, Р. Вудвортс, Р. Уайт, С. Мадди, Е.В. Ключко, О.М. Краснорядцева, Э. В. Галажинский, А.Н. Вахрушева).

Можем говорить о том, что на сегодняшний день суверенность можем трактовать как атрибутивную оценку и интерпретацию личностью контекстуальных аспектов своего поведения, т. е. субъективное отражение объективных условий и значение условий жизнеосуществления. Контекст атрибуции определяет локус мотивационного вектора поведения и каузальных ориентаций, интернализации и экстернализации диспозиций локуса причинности и экспектаций по отношению к жизнеосуществлению (О.В. Карина, М.А. Кисилёва, Н.Е. Шустова, Дж. Роттер, Р. Райн, Э. Дэсси, Т.А. Таушанова, Б.Д. Парыгин, О.А. Кнопкиным, Н. Виннер, В.И. Степанский, А.К. Осницкая, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитевская, О.Е. Дергачёва).

На современном этапе понятие суверенности отражает потенциал неклассической психологии и понимается как механизм самодетерминации и «суверенизация личности», активно используя в теории психологических систем. Они были введены в теорию с целью постулирования особой роли коммуникативных процессов, рассматриваемых в качестве одного из основных механизмов «человекообразования» (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Э. В. Галажинский, А.Н. Вахрушева). В данной теории суверенность определяется как возможность самостоятельного выхода в культуру и взаимодействия с ней без посредников, приводящая к усложнению жизненного пространства и самоорганизации. При этом внутренняя суверенизация представляет собой растущую возможность человека к «овладению собой». Суверенность обеспечивает человеку возможность сохранения и развитие своего многомерного мира, через порождение новых качеств, которые детерминируют дальнейшее развитие человека. В.Е. Ключко определяет суверенность как «способность к самоосуществлению, творческому самоконструированию. Также суверенность не может быть понята вне ее мотивационного аспекта как готовность к воплощению имеющегося потенциала возможностей, готовность к новому опыту, расширению своих возможностей и жизненного мира.

Объединяя операционализованные конструкты, суверенность психологической системы можно рассмотреть как конструкт, отображающий ментальную репрезентацию состояния границ идентичности психологического пространства; когнитивную атрибуцию,

оценку и интерпретацию контекстуальных аспектов возможности реализации поведения; способность согласовывать внешние требования с имеющимся потенциалом для достижения поставленной цели в условиях ограничений, накладываемых текущей ситуацией; диспозиционный способ уравнивания внешних и внутренних условий жизнеосуществления; способность к внутренне опосредованной регуляции мотивационного вектора выбора; локус каузальных атрибуций согласования внешних требований с имеющимся потенциалом, в условиях ограничений, накладываемых текущей ситуацией и ожиданиями.

Интеграция подходов рассмотрения суверенности личности в системный анализ феномена суверенизации, позволяет выделить индикаторы системы суверенизации:

1) ментальная репрезентация состояния границ психологического пространства как первичного побудителя активности и потребности в усилении регуляции, исход из состояния;

2) когнитивная атрибуция, оценка и интерпретация контекстуальных аспектов возможности реализации поведения. Данное измерение можно проследить в уровне субъективного контроля (атрибуция переживания подконтрольности);

3) локус каузальных ориентаций, локус контроля опосредованности мотивационного вектора выбора в пространстве возможного вектора поведения, диспозиционный способ уравнивания внешних и внутренних условий жизнеосуществления.

Важно отметить, что бифуркационным, критическим периодом для трансформации детской спонтанности в автономию и интеграцию механизма суверенной личности является подростковый возраст. В подростковом возрасте актуализируется проблема построения жизненных перспектив и временных ориентаций личности. В рамках нашего исследования необходимо подчеркнуть, что содержание понятия суверенизации раскрывается через понятие хромотопичности. По мнению В.И. Ковалева, индивидуальная временная транспектива является специфическим психологическим механизмом, в опоре на который личность осуществляет субъективную регуляцию времени. При этом уровень суверенизации человека зависит от типа обстановки, в которой ребенок воспитывался в детстве. Существенное изменение социальных условий существования,

депривированный характер социальной ситуации развития особенно ярко воспринимают дети, воспитывающиеся в детских домах.

Отдельной целью стало построение модели и нахождение латентной структуры суверенизации временных ориентаций как прогностической модели ресурса развития и ориентации подростков, воспитывающихся в детских домах на временной модус «будущего».

*Эмпирическую базу исследования* составили воспитанники детских домов города Барнаула и Новоалтайска. Рандомизированным способом было отобрано 60 респондентов в возрасте от 12 до 17 лет (подростковый возраст по возрастной периодизации Л.С. Выготского), из них 30 юношей и 30 девушек. Так же рандомизированным способом набрана контрольная группа из 60 учащихся СОШ и гимназий города Барнаула (из них 30 юношей и 30 девушек).

*Методы.* В ходе исследования были применены следующие психодиагностические методики: опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бачавер), русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций (О.Е. Дергачёва, Л.Я. Дорфман, Д.А. Леонтьев), уровень субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда), опросник временной ориентации (Ф. Зимбардо).

Для характеристик выборок и эмпирической проверки гипотезы о наличии различий выраженности выделенных компонентов системы суверенизации, между независимыми выборками подростков, воспитывающихся в семьях, и подростков из детских домов был применён t-критерий Стьюдента.

Анализ данных показал тенденцию депривированности на выборке подростков, воспитывающихся в детских домах, общей выраженности суверенности психологического пространства (при  $p = 0,001$ ), а также её отдельных измерений – физического измерения психологической суверенности (при  $p = 0,005$ ), измерения территориальной суверенности (при  $p = 0,017$ ), измерения суверенности временного режима (при  $p = 0,006$ ), измерения суверенности ценностей (при  $p = 0,001$ ). При этом отсутствуют различия выраженности таких измерений психологической суверенности, как суверенность привычек и социальных связей. Данные характеризуют изменения регуляции состояния границ психологического пространства подростков, воспитывающихся в детских домах. Исходя

из такого показателя суверенности, как маркер состояния границ психологического пространства, можно констатировать увеличение у подростков из детских домов диссонанс заданных внутренних и внешних условий жизнеосуществления. В данном случае показатели суверенности выступают индикатором трудностей дифференциации границ идентичности в форме ментальной репрезентации посредством смыслового конструкта «свое-чужое», децентрации «я-другой» и регуляторного процесса открытости и доступности подростков из детских домов для других субъектов. Можно сделать вывод об актуальности формирования в условия депривированной социальной ситуации развития у подростков навыка усиления селекции средовых влияний, реорганизации жизненного пространства и интерперсональных взаимоотношений таким образом, чтобы оставаясь суверенным, уточнения границ самотождественности и не нарушать суверенность других. При этом такую тенденцию снижения суверенности границ можно рассматривать как побуждение к новым формам активности и осуществления контроля границ эмпирической личности в разных областях психологического пространства, конструирования взаимодействия с объектами реальности, влияющего на актуальные направления и стратегии деятельности.

Выявлены различия в проявлении уровня субъективного локуса контроля (при  $p = 0,022$ ). Так у воспитанников детских домов можно констатировать более экстернализированный локус контроля в сопоставлении с интернализированным локусом контроля подростков, воспитывающихся в семьях. Атрибутивная оценка и интерпретация контекстуальных аспектов своего поведения подростками, воспитывающихся в семьях содержательно характеризуется репрезентацией сопряжённости важных событий в их жизни и собственных действий, оценкой управляемости жизнеосуществления. На данной выборке характерна атрибуция жизненного пространства личности как суверенного. Иная тенденция наблюдается на выборке подростков, воспитывающихся в детских домах как более экстернализированный локус оценки контроля событий и их развития. Для подростков из детских домов характерна атрибуция высокого влияния и контроля факторов социальной среды на процессы жизнеосуществления. Исходя из того, что локус контроля – это система ожиданий, установок и экспектаций по отношению к среде, межлич-

ностным отношениям, жизненным перспективам, к собственному личностному потенциалу, влияющая на проявления суверенизации, мы можем предположить, что данная тенденция у подростков из детских домов может специфично проявляться в суверенизации либо в форме депривированности уровневой выраженности либо сверхкомпенсационного ответа.

Также были получены данные, подтверждающие предположение о наличии особенностей структуры соотношения измерений системы суверенизации. Результаты, полученные в ходе применения одновыборочного t-критерия Стьюдента, позволяют констатировать, что для воспитанников детских домов характерно преобладание уровня субъективного контроля (при  $p = 0,001$ ), автономной каузальной ориентации (при  $p = 0,0001$ ), каузальной ориентации контроль (при  $p = 0,0001$ ), безличной каузальной ориентации (при  $p = 0,0001$ ) над выраженностью суверенности психологического пространства. Иными словами, ведущим параметром актуализации и репрезентации процессов суверенизации является именно когнитивная оценка, атрибуция и интерпретация контекстуальных параметров жизнеосуществления, а не состояние границ идентичности психологического пространства.

Иная тенденция выявлена на выборке подростков, воспитывающихся в семьях. Так, показатели измерения суверенности выражены больше, чем показатели измерения каузальных ориентаций (при  $p = 0,0001$ ). Однако анализ данных выборки подростков, воспитывающихся в семьях, свидетельствует о приоритете измерения каузальных ориентаций над уровнем субъективного контроля (при  $p = 0,0001$ ).

Отдельной задачей явилось подтверждение различий в структуре измерения локуса каузальных мотивационных диспозиций. Индивидуальные различия выражаются в пропорциях выраженности локуса уравнивания мотивационных диспозиций. В свою очередь, тип взаимосвязи измерений интернальности / экстернальности будет определять оптимальные и неоптимальные варианты суверенизации локуса мотивационной структуры.

При сопоставлении на выборке подростков из детских домов каузальных ориентаций обнаружен приоритет измерения безличной каузальной ориентации (при  $p = 0,002$ ) и каузальной ориентации

контроля (при  $p = 0,031$ ) над автономной каузальной ориентацией. При этом в сравнении с измерением уровня субъективного контроля более выражено измерение каузальных ориентаций (при  $p = 0,0001$ ). На контрольной выборке автономная каузальная ориентация и каузальная ориентация контроль преобладают над безличной каузальной ориентацией (при  $p = 0,0001$ ). У подростков, воспитывающихся в семьях, наблюдается тенденция воспринимать локус каузальности как внутренний и испытывать чувства самодетерминации и компетентности. Можно констатировать, что данные свидетельствуют об экстернализации у подростков, воспитывающихся в детских домах, не только типа атрибуций контроля пространства жизнеосуществления, но и локуса каузальных ориентаций мотивационных диспозиций.

Дальнейшее исследование при помощи факторного и регрессионного анализа проходило после проверки скоррелированности данных (при  $p < 0,05$ ).

Для подтверждения существования единой системы суверенизации был применен факторный анализ методом главных компонент с варимакс-вращением (для выделения ортогональной структуры компонент системы суверенизации).

Было получено трехфакторное решение структуры взаимосвязи системы суверенизации ( $\lambda = 94$ ): **для подростков, воспитывающихся в семьях**, была получена следующая модель: 1 фактор ( $\lambda = 51$ ) – каузальные ориентации (каузальная ориентация контроль); 2 фактор ( $\lambda = 22$ ) – суверенность психологического пространства; 3 фактор ( $\lambda = 21$ ) – уровень субъективного контроля. Иная тенденция отображает трехфакторное решение структуры ( $\lambda = 97$ ) **для воспитанников детских домов**: 1 фактор ( $\lambda = 56$ ) – каузальные ориентации (автономная каузальная ориентация); 2 фактор ( $\lambda = 21$ ) – уровень субъективного контроля; 3 фактор ( $\lambda = 20$ ) – суверенность психологического пространства. Данная тенденция также отражает приоритет в модели суверенизации за диспозиционным способом уравнивания мотивационного вектора выбора. Однако уже здесь выявлены отличия в приоритете автономной каузальной ориентации у воспитанников детских домов и каузальной ориентации контроля у подростков из семей. Этот факт отражает ориентацию на внутренний способ опосредования выбора

поведения и принятия ответственности за этот выбор в ответ на депривированные условия социальной ситуации развития. Далее в анализе выявлено, что в структуре суверенизации вторым (и, соответственно, третьим для контрольной выборки) фактором для подростков из детских домов, является когнитивная атрибуция, оценка и интерпретация контекстуальных аспектов возможности автономной реализации поведения, то есть локус субъективного контроля жизнеосуществления. Для подростков из семей второй фактор – ментальная репрезентация состояния границ психологического пространства как первичного побудителя активности.

Для рассмотрения влияния системы детерминации на выраженность временных ориентаций как параметра потенциала целеполагания во временном интервале «будущего» был применен регрессионный анализ. Различия в моделях самодетерминации временной ориентации на «будущее» можно отразить в следующих регрессионных моделях самодетерминации временной ориентации «будущее»:

#### **Подростки, воспитываемые в семьях**

*Временная ориентация «будущее» = 3,682 + 0,049 \* каузальная ориентация контроль – 0,040 \* безличная каузальная ориентация – 0,017 \* суверенность психологического пространства (при  $p = 0,017$ )*

#### **Воспитанники детских домов**

*Временная ориентация «будущее» = 11,363 + 0,044 \* автономная каузальная ориентация – 0,133 \* каузальная ориентация контроль + 0,074 \* безличная каузальная ориентация – 0,010 \* суверенность психологического пространства – 0,239 \* уровень субъективного контроля (при  $p = 0,044$ )*

Можно проанализировать вклад каждого компонента в регрессионную модель, то есть определить влияние каждого компонента на временной модус будущего на основании  $\beta$ -коэффициентов.

В регрессионной модели самодетерминации временной ориентации «будущее» было выявлено, что компоненты рассмотренной системы суверенизации прямо и обратно пропорционально способствуют актуализации ориентации личности на будущее, а именно:

1) предикторы повышения выраженности временной ориентации на будущее:

а) для подростков, воспитываемых в семьях: каузальная ориентация контроль;

б) для воспитанников детских домов: автономная каузальная ориентация, безличная каузальная ориентация;

2) предикторы снижения показателей выраженности временной ориентации на будущее:

а) для подростков, воспитывающихся в семьях: безличная каузальная ориентация, суверенность психологического пространства;

б) для воспитанников детских домов: каузальная ориентация контроль, суверенность психологического пространства, уровень субъективного контроля.

Также при помощи регрессионного анализа (при  $p < 0,05$ ) показано, что преобладание внешнего локуса контроля у воспитанников детских домов приводит к трансформации временных ориентаций в сторону либо акцента на настоящем либо доминирования прошлого как основного источника детерминации поведения и мотивационной направленности подростков. Ориентация на будущее у подростков из детских домов, построение перспективы, постановка целей будет реализовываться в случае минимизации ориентации на внешнюю детерминацию поведения. Именно ощущения прогнозируемости, структурированности событий влияет на активность проявления автономной каузальной ориентации в построении временной перспективы. Можно констатировать, что фактором направленности подростков из детских домов на локус автономной каузальной ориентации выступает ментальная репрезентация и степень оценки эмоциональности временного интервала будущего ( $\beta = 3,969$ ,  $p = 0,0001$ ), предикторами безличного локуса каузальной ориентации являются интерпретация интервала временного модуса будущего как структурированного ( $\beta = 4,199$ ,  $p = 0,0001$ ), оценка прошлого как ощущаемого ( $\beta = 2,167$ ,  $p = 0,010$ ) и низкой эмоциональности настоящего ( $\beta = -1,208$ ,  $p = 0,022$ ), локус каузальной ориентации контроль актуализируется при низкой оценке эмоциональности настоящего ( $\beta = -1,914$ ,  $p = 0,0001$ ). На контрольной выборке подростков из семей, предиктором выраженности автономного локуса каузальных ориентаций является оценка активности будущего ( $\beta = 3,149$ ,  $p = 0,002$ ). При этом обнаружено влияние высокой оценки активности прошлого на снижение уровня субъективного контроля ( $\beta = -0,784$ ,  $p = 0,014$ ), а оценки структури-

рованности прошлого на снижение суверенности ( $\beta = -2,099$ ,  $p = 0,0001$ ).

Таким образом в каждом из выделенных индикаторов измерений системы суверенизации были выделены различия. Показано что в подростковом возрасте, в случае снижения атрибуции и переживания подконтрольности, структурированности пространства жизнеосуществления, система суверенизации, характеризуется выраженностью интернализацией локуса контроля и каузальных ориентаций.

Показатели суверенности выступают индикатором трудностей дифференциации границ идентичности в форме ментальной репрезентации посредством смыслового конструкта «свое-чужое», децентрации «я-другой» и регуляторного процесса открытости и доступности подростков из детских домов для других субъектов. Психологическая суверенность у воспитанников детских домов проявляется не столько как возможность суверенизации с построением структурированной перспективы в будущее, а как эмоциональная окраска способности или не способности реализовывать свои потребности, активно действовать во временном интервале настоящего и будущего. На наш взгляд, именно снижение уровня субъективного контроля, фрустрированность ощущения контролируемости среды у воспитанников детских домов актуализирует потребность в самоорганизации психологического пространства как способа достижения суверенности в связи с тем, что локус детерминации будет находиться вне личности подростка, внутреннее опосредование локуса атрибуций контроля не является стимулирующим и иницирующим для них суверенное поведение. Ведущим параметром актуализации и репрезентации процессов суверенизации является именно когнитивная оценка, атрибуция и интерпретация снижения подконтрольности контекстуальных параметров жизнеосуществления, а не состояние границ идентичности психологического пространства. Иными словами, субъективное отражение объективных условий и то значение условий жизнеосуществления является пусковым механизмом реализации процессов суверенизации у подростков из детских домов, но не выступает характерной спецификой суверенизации подростков из семей. При этом наблюдается снижение автономного локуса уравнивания мотиваци-

онных диспозиций у подростков из детских домов, которое формирует установку у подростков из семей на включённость в противовес изоляции, установку контроля в противовес выученной беспомощности, установку на принятия риска в противовес избеганию. Преобладание экстрениализированной системы регуляции можно рассматривать как репрезентацию потребности в суверенизации подростков из детских домов, а именно потребности в наличии выбора и самодетерминации собственного поведения, стремления быть причиной собственной жизни и овладения собственным поведением. Данные параметры суверенности отображают мотивационный аспекта как снижению готовности к воплощению имеющегося потенциала возможностей, готовности к новому опыту, расширению своих возможностей и жизненного мира у подростков из детских домов.

Таким образом, мы можем говорить о содержательной специфике системы суверенизации и выделенным нами индикаторам по таким параметрам как инициация, интенсивность, направленность. Произведена идентификация содержательной области манифестации структуры и механизмов достижения суверенизации через ментальную репрезентацию сохранности границ идентичности психологического пространства, атрибутивную оценку контекстуальных условий жизнеосуществления, локуса каузальных ориентаций мотивационных диспозиций.

Верифицирована структура системы суверенизации и её влияние на модус временных ориентаций как стратегии субъективной регуляции времени. Так, можно говорить о разном влиянии измерений системы суверенизации на временной модус будущего у подростков из детских домов и воспитываемых в семьях. В исследовании отображена специфика регуляции суверенизации временных ориентаций в бифуркационный период. Выделенные предикторы открывают возможности нахождения способов регуляции и восстановления ресурса построения жизненных перспектив и ориентации на временной модус «будущего» в условиях депривации посредством влияния на процессы суверенизации, а именно развитие автономной интернализированной системы регуляции поведения и уравнивания внешних и внутренних установок.

## Список литературы

1. Беленко О.Г. Проявление процесса суверенизации личности в стратегиях коммуникативного поведения: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2006.
2. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 5 (13). – URL: <http://psystudy.ru>
3. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 4 (12). – URL: <http://psystudy.ru>
4. Дёмина Л.Д., Смирнова Я.К. Особенности проявления временной перспективы при разной уровневой организации психологической суверенности личности // Изв. Алтайск. гос. ун-та. – 2013. – Т. 2. – № 2 (78). – С. 56–59.
5. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. – Психология. 2008. – № 3. – С. 91–106.
6. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. и др. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопр. психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–80.
7. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Томск. гос. ун-т, 2005.
8. Ключко В.Е., Краснорядцева О.М. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе // Вестн. БГПУ: Психолого-педагогические науки. – 2001. – № 1. – С. 4–9.
9. Кондратова Н.А., Пополитова О.В. Суверенность – депривированность жизненного пространства личности подростков и переживание ими страха и тревожности // Учен. зап. Ин-та непрерыв. пед. образования: сб. ст. / сост. Е.В. Иванов. – Вып. 12. – Великий Новгород, 2010. – С. 285–290.
10. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психолог. журнал. – 2000. – Т. 21. – С. 15–25.
11. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008.
12. Поскребышева Н. Н. Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010.
13. Смирнова Я.К. Подход к суверенной самодетерминации поведения в контексте временных ориентаций личности // Изв. Алтайск. гос. ун-та. – 2014. – Т. 1. – № 2 (82). – С. 75–78.
14. Смирнова Я.К. Психологическая суверенность при разной временной ориентации личности // Междунар. науч.-иссл. журн. – 2013. – № 5–3 (12). – С. 101–103.
15. Шамшикова О.А. Нарциссические корреляты психологического пространства личности: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2010.

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9 : 616 – 072.8

*Н. И. Алёшкин*

## **Методологические принципы и методическая реализация субъект-субъектной парадигмы в психодиагностике компетентности человека в межличностном познании**

В статье рассматриваются требования к методической реализации методологических принципов субъект-субъектной парадигмы в психодиагностике компетентности человека в межличностном познании. Отмечается, что в настоящее время методология субъект-субъектного познания опережает методику психодиагностики компетентности человека в реальном межличностном познании. Валидная и надежная методика должна реализовывать активно-коммуникативную, а не пассивно-созерцательную позицию обследуемого в диагностической ситуации при регистрации многоканального обмена информацией между субъектами. Перспективными являются психодиагностические процедуры, реализующие включенное наблюдение в процесс реального общения, а также методы компьютерного анализа аудио- и видеoinформации в режиме мониторинга коммуникации субъектов.

The article discusses the methodological requirements for the implementation of methods, pre-logical principles of subject-subject paradigm in psychological diagnostics competence in interpersonal human cognition. It is noted that in the presently methodology subject-subject knowledge ahead technique psychodiagnosis human competence in real interpersonal postural-NII. Validity and reliability of the method must implement active-communicative, not bystander surveyed in diagnostic situation in the registration of multi-channel information exchange between actors. Promising psychodiagnostic procedures implementing participant observation in the process of real communication, and methods of computer analysis of audio and video in the monitor mode of communication subjects.

*Ключевые слова:* межличностное познание, субъект-субъектная парадигма, компетентность в межличностном познании, методологические и методические принципы психодиагностики, монологическая (созерцательная) / диалогическая (коммуникативная) познавательная позиция, когнитивно-эмоционально-поведенческие координации.

*Key words:* Interpersonal knowledge, subject-subject paradigm, competence in interpersonal knowledge, methodological and methodical principles of psychodiagnostics, social intellect, intellect, mental activity, monological (contemplative) / dialogical (interactive) cognitive position, cognitive-emotional-behavioral coordinations.

Психодиагностика компетентности человека в межличностном познании требует реализации принципов субъект-субъектной парадигмы. Однако следует признать, что при основательном методологическом обосновании принципов указанной парадигмы ее полноценное воплощение в конкретных психодиагностических методиках пока не достигнуто. Можно сказать, на сегодняшний день методология опережает методику психодиагностики.

Субъект-субъектной парадигме в психологической диагностике, вероятно, лучше всего соответствует трактовка понятия «субъект», предложенная М. С. Каганом. *Субъект* – человек, группа людей или общественный институт – обладает единством следующих признаков: осознанностью жизнедеятельности<sup>1</sup>, ценностным отношением к окружающему миру, свободой выбора, уникальностью [8; 9].

Психологическая диагностика человека в его субъектных проявлениях должна учитывать следующие положения, известные из теории саморазвивающихся систем и синергетики и определяющие так называемую постнеклассическую научную парадигму [4; 17]:

– *нелинейный детерминизм явлений*. Для построения адекватной объяснительной модели поведения субъекта необходимо учитывать, помимо линейного и вероятностного детерминизма, нелинейный детерминизм. Он характерен для систем, обладающих саморазвитием и саморегуляцией на основе активной социобиологической обратной связи;

– *невозможность прогноза от наличного состояния*. Надолго прогнозировать поведение субъекта, основываясь на экстраполяции имеющейся тенденции, невозможно из-за того, что в данный момент еще не сложились условия, в которых субъект будет делать свой следующий выбор. Невозможен даже вероятностный прогноз, потому что вероятности для разных направлений движения в точке выбора (точке бифуркации) тоже изменятся;

– *отслеживание основной тенденции и вариантов выбора*. Если субъект устремился к определенной цели (или аттрактору), это еще не означает, что стабильность движения сохранится надолго. Поэтому когда исследователь определил основную тенденцию по-

---

<sup>1</sup> Применительно к межличностному познанию осознанность жизнедеятельности указывает на рефлексивность познания.

ведения субъекта, следует быть внимательным к новой информации, которая свидетельствует о зарождении новой тенденции;

– *единство созерцания системы и воздействия на нее*. Знание о познаваемом субъекте не только открывается, но и утверждается в нем познающим субъектом. В физике М. Планк показал, что само видение человека, как оптико-физический процесс, влияет на наблюдаемый микромир [13]. В социальных науках это проявляется еще более явно. «Истина – уже не только эмпирическая достоверность, а средство укрепления социальных позиций» [17].

– *приоритет нравственных критериев над технологическими*. Позитивистская научная рациональность имеет серьезные ограничения, если она не учитывает духовные потребности познания. Известно, что в социальных дисциплинах направляющим вектором выбора объяснительной модели нередко становятся конъюнктурные соображения или самого исследователя, или заказчика научного проекта [15].

Ю. Хабермас применительно к философии науки ввел понятие «коммуникативное мышление» [16]. Исследователь считает, что коммуникативная научная рациональность, направляемая духовными потребностями, должна прийти на смену позитивистской научной рациональности.

Субъект-субъектный подход к межличностному познанию обнаруживает чрезмерную условность разграничения психической активности на когнитивную, эмоциональную и поведенческую. Данное разграничение, распространенное в современной психологии и идущее еще от Аристотеля, в реальной жизни, по мнению С. И. Розума, не существует и возможно только посредством речи [14]. Предпочтительно говорить о когнитивно-эмоционально-поведенческих координациях.

Основанием для этого являются концептуальные суждения исследователей о единстве мысли, чувства и действия. Имеются в виду положения о единстве «аффекта и интеллекта» Л. С. Выготского, «действия и образа» С. Л. Рубинштейна, «чувственного и логического» Б. Г. Ананьева, а также следующие термины: «психологический концепт» Ж. Пиаже, «концентрированный сгусток смысла» Л. С. Выготского, «сгусток жизни» А. Н. Леонтьева.

*Компетентность в межличностном познании* характеризует степень сформированности у человека иерархии конгруэнтных когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, имеющих неосознаваемый (спонтанный) и осознаваемый (рефлексивный) уровни, невербальные и вербальные составляющие, внутрисубъектные и межсубъектные взаимосвязи, ассимилятивные и диссимилятивные<sup>1</sup> механизмы.

Оценивая компетентность человека в межличностном познании, особенно важно соотносить спонтанный и рефлексивный компоненты. Б. Вильямс отмечает, что оптимальная пропорция между спонтанным (правополушарным) и рефлексивным (левополушарным) межличностным познанием складывается тогда, когда 90–95 % познание определяется благополучным (здоровым) спонтанным компонентом, напрямую связанным с эмоциональным складом личности. Рефлексивный компонент подключается тогда, когда человек сталкивается с неразрешимой проблемой. Левое полушарие обучает правое и после этого снова не вмешивается в его работу, потому что правое полушарие является более эффективным<sup>2</sup>. Если межполушарное взаимодействие осуществляется по-другому, левое полушарие ведет себя, по метафорическому выражению Б. Вильямса, как вечно всем недовольный и постоянно поучающий «маленький и злобный карлик», отравляющий человеку жизнь [5].

Целесообразно использовать следующую типологию людей по степени сформированности компетентности в межличностном познании с учетом спонтанных и рефлексивных компонентов. Типология разработана на основе сравнительного психологического исследования студентов вузов I, II, V курсов.

(+ +) *Конгруэнтное межличностное познание*. Одинаково хорошо развитыми являются спонтанный и рефлексивный компоненты. Личности свойственны психоэмоциональное благополучие,

---

<sup>1</sup> *Ассимиляция* состоит в уподоблении психических функций познающего субъекта познаваемому субъекту. *Диссимиляция* представляет собой влияние активности познающего субъекта на его ментальный образ познаваемого субъекта.

<sup>2</sup> Экспериментальные исследования, начатые Н. Марко, показали, что скорость переработки сенсорной информации ( $5 \cdot 10^7$  бит/с для зрения,  $4 \cdot 10^4$  бит/с для слуха) на три порядка больше, чем логической (50 бит/с) [Марко Н., 1967].

активность и дипломатичность в общении. Усвоена постнеклассическая научная парадигма, причем теоретические знания обнаруживают единство с привычными коммуникативными навыками. Имеются развитые познавательные интересы и приоритет духовных ценностей над материальными. Представители данной категории встречаются редко и являются своего рода эталоном, на который должен быть ориентирован учебный процесс высшей школы.

(+ –) *Сбалансированное межличностное познание*. При развитии спонтанного компонента рефлексивный компонент сформирован недостаточно. Для личности характерны эмоциональная устойчивость и пластичность, безконфликтность в общении и развитая психологическая интуиция в общении. Тонкое интуитивное понимание людей опережает дифференцированность вербальных оценок. Именно о таких людях принято говорить – они умны сердцем, что определяет их благополучие в личной и семейной жизни. Однако для успешной профессиональной деятельности очень желательно, чтобы интуитивное понимание подкреплялось хорошей понятийной аргументацией, что вполне достижимо в учебном процессе, так как противопоказания со стороны личностной сферы отсутствуют.

(– +) *Компенсированное межличностное познание*. «Минус» спонтанного компонента определяется акцентуацией характера, которая делает оценки в адрес окружающих людей тенденциозными – завышенными, заниженными, отстраненными и т. д. Тем не менее, вербальные и рефлексии под контролем сознания становятся реалистичными, благодаря чему личности удается контролировать свой эмоциональный эгоцентризм. В данном случае формирование эффективного межличностного познания в учебном процессе имеет хорошие перспективы, хотя полностью преодолеть акцентуированность суждений вряд ли возможно.

(– –) *Конфликтное межличностное познание*. Недостаточность спонтанного и рефлексивного компонентов определяется внутриличностным конфликтом вследствие невротизации, психопатизации, социопатизации личности. Конфликт самовоспроизводится в невербальных и вербальных оценках личности окружающих людей и самой себя, поэтому компетентность в межличностном познании у данной категории студентов в учебном процессе формируется с трудом. Влияние личностного конфликта настолько серьезно, что

новые социальные знания начинают как бы обслуживать этот конфликт.

Психологическая диагностика компетентности человека в межличностном познании требует соблюдения определенных методологических принципов, хорошо известных в психологической науке, среди которых наиболее важными являются следующие:

- принцип комплексности,
- принцип системности,
- принцип гуманизма,
- принцип единства деятельности и общения.

*Принцип комплексности* означает, что диагностика компетентности человека в межличностном познании должна учитывать все разнообразие факторов компетентности: когнитивных, эмоционально-волевых, поведенческих, ценностных ориентаций, профессиональных знаний и умений. Детерминирующее значение тех или иных факторов существенно варьируется в зависимости от вида межличностного познания: спонтанного, рефлексивного практического, рефлексивного научного.

*Принцип системности* учитывает механизмы психической самоорганизации познавательной активности субъекта. Для спонтанного межличностного познания системообразующими являются механизмы социальной перцепции и социальных установок, регулируемые принципом доминанты. Рефлексивное практическое межличностное познание направляется системными механизмами психо-логики [19] и мнемо-логики [19]. Осуществляя рефлексивное научно-теоретическое межличностное познание, субъект руководствуется методологией и методикой психологического исследования.

*Принцип гуманизма* в психологии утверждает, что, общаясь с человеком, следует апеллировать в первую очередь к его внутренней мотивации и инициативе, а не к внешнему принуждению и давлению. Принцип гуманизма применительно к межличностному познанию означает, что конгруэнтность в познании достижима при взаимных двусторонних усилиях познающего и познаваемого субъектов. От познающего субъекта требуется принятия другого и интеллектуальных усилий. От познаваемого субъекта требуется доверие к партнеру по общению и способности к самораскрытию.

*Принцип единства деятельности и общения.* Межличностное познание реализуется через обмен социальным опытом между познающим и познаваемым субъектами в деятельности и общении. В деятельности и общении межличностное познание получает развитие по нескольким параметрам: уровню сознательности и дифференцированности объяснительной модели, степени эмоционально-ценностного единства субъектов, степени активности познающего и познаваемого субъектов в реализации своих коммуникативных моделей.

Существуют два психодиагностических подхода, которые следует учитывать в психодиагностике компетентности личности в межличностном познании: номометический (или нормографический) и идеографический<sup>1</sup> [3; 12; 18].

При *нормографическом* подходе испытуемый изучается в сравнении с типичной, нормативной личностью. Количественно нормативная личность характеризуется нормативами по тесту для определенной категории обследуемых. При *идеографическом* подходе личность исследуется как индивидуальность, акцент делается на установлении индивидуально-своеобразных и уникальных особенностей человека. Такой подход еще называют личностно-ориентированным.

Достоинством нормографического подхода, который реализуется через стандартизированные тесты, является то, что психолог получает сопоставимые друг с другом количественные показатели, а обработка объемной психодиагностической информации легко может быть автоматизирована [7]. Недостаток данного подхода состоит в том, что формализация экспериментальной ситуации и правил обработки тест-данных усредняет субъективные свойства личности.

Достоинством идеографического подхода, который реализуется через проективные методики, является ориентация на внутренний мир, самость личности. Выполняя тест-задания, обследуемый вырабатывает свои собственные решения, самовыражается. Однако результаты диагностики при этом оказываются более неоднознач-

---

<sup>1</sup> Термины «номометический» и «идеографический» впервые предложил немецкий философ В. Виндельбант (1848–1915), выделяя два класса наук - изучающих закономерности совокупностей объектов и закономерности объектов как единичных, уникальных явлений [6].

ными для обсчета и интерпретации, в них явно присутствует субъективная позиция проводящего обследование.

Следовательно, каждый подход имеет свои достоинства и ограничения, поэтому в целях повышения валидности и надежности диагностики нормографический и идеографические подходы желательно сочетать.

Важно различать психодиагностические подходы и методы в зависимости от того, какую познавательную позицию обследуемого они реализуют – *созерцательную или коммуникативную*.

Созерцательную позицию предусматривают как стандартизированные, так и проективные тесты, в которых предъявляемый стимульный материал является статическим, причем таких тестов – подавляющее большинство. Вторая позиция, коммуникативная, представлена психодиагностическими процедурами, в которых стимульный материал является динамическим и удовлетворяет принципу активной обратной связи. Диагностическая ситуация моделирует совместную деятельность и общение и общение между познающим субъектом и познаваемым.

В реальном повседневном общении для человека, познающего другого человека, коммуникативная познавательная позиция является преобладающей. Однако в психодиагностической методике, предназначенной для изучения особенностей межличностного познания, реализовать коммуникативную позицию, не утратив объективность методики, очень сложно. Даже такие индивидуально-ориентированные инструменты, как семантическое шкалирование (семантический дифференциал, техника репертуарных решеток Дж. Келли и др.) и проективные тесты (тест на фрустрацию С. Розенцвейга, хэнд-тест Э. Вагнера и др.) этой цели не достигают.

Дж. Келли в связи с этим отмечает, что в репертуарных методиках личностные конструкты, с помощью которых обследуемый характеризует своих партнеров по общению, выявляются в беседе психолога и обследуемого. Благодаря этому репертуарные методики позволяют регистрировать уникальные суждения испытуемых. Однако когда конструкт, сформулированный в отношении одного персонажа, используется при оценивании других персонажей, он приобретает новый акцент, даже новое значение. Более того, в отношении одного и того же персонажа обследуемый нередко называ-

ет различные конструкты в зависимости от контекста ситуации общения. Получается, репертуарные методики выявляют у личности статичные суждения и оценки, абстрагируясь от динамичных, которые проявляются через диалог субъектов общения. Но именно эти суждения и оценки составляют реальную фактуру коммуникации между людьми [10].

Перспективным направлением является разработка компьютерных психодиагностических методик, анализирующих в режиме реального времени данные аудио- и видеомониторинга общающихся людей. Хотя подобные программы только начинают разрабатываться, основные элементы и алгоритмы будущих экспертных систем уже определены [11].

Единицами анализа являются маркеры коммуникативного взаимодействия между субъектами общения. Маркеры включают в себя бессознательные и сознательные, вербальные и невербальные признаки, которые отражают когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты общения. Выявлять эти признаки позволяют математические модели, построенные на теории распознавания образов.

Внутрисубъектные и межсубъектные взаимосвязи между маркерами отражают структурные и динамические особенности межличностного познания. Для анализа указанных взаимосвязей используются математико-статистические методы корреляционного, факторного, кластерного анализа. Результаты статистической обработки уместно интерпретировать в терминах дифференцированности, сбалансированности, пластичности когнитивно-эмоционально-поведенческих координат. Для оценки динамики межличностного познания между субъектами большое диагностическое значение имеют тренды взаимосвязей маркеров. Их вполне можно трактовать в соответствии с психологическими конструктами конгруэнтности, эгоцентричности, давления, зависимости, отстраненности познающего субъекта.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 288 с.

3. Бодалев А. А. Столин В. В. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
4. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики // Петербургская социология. – 1997. – №1. – С. 154–156.
5. Вильямс Б. Новые измерения в биржевой торговле / пер. с англ. – М.: ИК «Аналитика», 2000. – 288 с.
6. Виндельбанд В. Прелюдии / пер. с нем. – М.: Гиперборей; Кучково поле, 2007. – 400 с.
7. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.
8. Каган М. С. И вновь о сущности человека // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира: сб. ст. / под ред. Б.В. Маркова, Ю.Н. Солонина, В.В. Парцвания. – Вып. 1. – СПб.: Петрополис, 2001. – С. 48–67.
9. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. – М.: Изд-во политич. лит-ры, 1988. – С. 78.
10. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 104 с.
11. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. – М.: ИП РАН, 2009. – 352 с.
12. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 207 с.
13. Планк М. Избранные труды / пер. с нем. – М.: Наука, 1975. – 788 с.
14. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
15. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 754 с.
16. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность / пер. с нем. – М.: КАМІ, 1995. – 245 с.
17. Черникова И. В. Современная наука и научное познание в зеркале философской рефлексии // Изв. Томского политехнич. ун-та. – 2004. – Т. 307. – № 4. – 142—146. 218
18. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 160 с.
19. Abelson R. P., Rosenberg M. J. Symbolic psychologic: A model of attitudinal cognition // Behavioral Science. – 1958. – V. 3. – P. 1–13.
20. Marko H. Information theory and cybernetics. – IEEE Spectrum, 1967. – Vol. 4. – P. 165–181.

## **Методы оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих**

В статье показана роль нервно-психической устойчивости (НПУ) как одного из основных критериев профессионального психологического отбора и определения состояния системы психической адаптации военнослужащих процессе их психологического (психофизиологического) сопровождения при поступлении на военную службу по призыву и по контракту. Проведен анализ теоретических взглядов на сущность понятия нервно-психической неустойчивости (НПН). Представлен краткий обзор используемых методик оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих. Приведены данные корреляционного анализа изучения взаимосвязи результатов оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих различными методами.

This article shows the role of nervous and mental stability as one of the main criteria of professional psychological selection and determining the status of mental adaptation of servicemen in the course of their medical and psychological (psycho-physiological) support. The analysis of the theoretical views on the essence of the concept of nervous and mental instability was made by authors. They produce a brief review of applied assessment methods of nervous and mental stability of servicemen. The data correlation analysis examining the relationship of the results of nervous and mental stability assessment of servicemen by various techniques was presented.

*Ключевые слова:* оценка нервно-психической устойчивости военнослужащих, нервно-психическая неустойчивость, пограничные психические расстройства, психическая адаптация, профессионально-психологическое сопровождение.

*Key words:* nervous and mental stability assessment of servicemen, nervous and mental instability, borderline mental disorders, mental adaptation, medical and psychological support.

### **Введение**

Актуальной проблемой в деятельности военных врачей и психологов считается поддержание высокой профессиональной работоспособности военнослужащих как одного из необходимых условий в решении специальных и боевых задач с высоким качеством. Деятельность в экстремальных условиях или в условиях витальной угрозы предъявляет повышенные требования не только к состоянию здоровья и функциям организма военных специалистов, но и к си-

стеме психической регуляции, обеспечивающей оптимальную профессиональную надежность и поддержание адекватного нервно-эмоционального состояния.

Оценка профессиональной пригодности (ПП), то есть соответствия профессионально важных психофизиологических и личностных качеств требованиям профессиональной деятельности военнослужащих, осуществляется специалистами в процессе профессионального психологического отбора (ППО) при призыве на военную службу или поступлении на нее по контракту в военных комиссариатах и вузах МО РФ. Одним из наиболее важных критериев при определении категории ПП в соответствии с «Руководством по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации» (приказ МО РФ 2000 г. № 50) является оценка уровня нервно-психической устойчивости (НПУ). В соответствии с руководством НПУ оценивается как высокая, хорошая, удовлетворительная или неудовлетворительная (нервно-психическая неустойчивость, НПН).

Лица с НПН относятся только к четвертой категории профессиональной пригодности к военно-профессиональной подготовке и службе на воинских должностях. Данные о лицах НПН представляются в комиссии по постановке граждан на воинский учет, призывные комиссии, комиссии объединений, соединений и воинских частей по распределению молодого пополнения, комиссии военных комиссариатов по отбору кандидатов, поступающих на военную службу по контракту, и аттестационные комиссии воинских частей, где учитываются врачами-специалистами (психиатром, невропатологом) при определении их годности к военной службе по состоянию здоровья.

Оценка НПУ и выявление лиц с НПН является также важным направлением в психологическом (психофизиологическом) сопровождении военнослужащих по призыву и по контракту в процессе службы в воинских частях. У военнослужащих с НПН прогнозируется пониженная приспособляемость к условиям военной службы, трудности военно-профессиональной адаптации, повышенная склонность к нарушениям дисциплины и отклоняющемуся поведению. При осложнении условий военно-профессиональной деятельности (психо-эмоциональные нагрузки, экстремальная обстановка)

ее эффективность у лиц с НПН может резко снижаться и приводить к ошибочным действиям, аварийным ситуациям, невыполнению учебно-боевых задач. Большинство исследователей, изучающих НПН, считают, что указанные особенности поведения и деятельности опосредованы явными или скрытыми (латентными) нарушениями эмоциональной, волевой и интеллектуальной регуляции. При значительном психическом и физическом напряжении эти нарушения регуляции могут негативно сказываться на адекватности функционирования центральной нервной системы и приводить к появлению признаков нервно-психических расстройств.

Такое понимание НПУ-НПН близко с взглядами на НПН военных психиатров, впервые употребивших это понятие [4; 12; 13] и давших ему следующее определение: «под нервно-психической неустойчивостью ... такие состояния психической деятельности, которые характеризуются склонностью к срыву оптимального функционирования и адекватного реагирования в условиях эмоционального напряжения вследствие слабости адаптационных и компенсаторных механизмов организма» [4]. С другой стороны, психиатры определяют НПН как донозологическое состояние, предлагая для его выявления оценивать клинические проявления, возникающие в условиях эмоционального напряжения «при неблагоприятном взаимодействии организма (индивида) с внешними причинными факторами при наличии определенных внутренних и внешних причинных условий» [4; 10; 13].

Основными причинами, формирующими НПН, являются:

- наследственные (генетические, конституциональные) факторы, определяющие особенности развития и соотношения нервных процессов, влияющие на выраженность и проявление основных свойств нервной системы и приводящие к снижению эмоционально-волевой регуляции, а также – к нарушению, асинхронности, диффузному развитию познавательной сферы или умственной отсталости;
- экзогенные факторы органической природы (хронические соматические заболевания и нейроинфекции; злоупотребление алкоголем, наркомании и токсикомании; закрытые травмы мозга), снижающие адаптационные возможности организма, приводящие к нарушению эмоционального регулирования и познавательной сферы;

- факторы воздействия макро- и микросоциальной среды психогенной природы (психотравмы, социальная и педагогическая запущенность, ошибки воспитания и формирования личности) приводящие к развитию акцентуаций, психопатий, психического инфантилизма [15].

Несмотря на стремление некоторых авторов представить НПН как пограничное психическое расстройство, закрепленный за ним «донозологический» статус НПН не позволяет при ее наличии выставлять психиатрический диагноз. Наоборот, отмечается, что НПН – состояние неспецифическое и может определяться как в норме, так и при различной легкой, а также компенсированной, неоднородной по симптоматике и динамике патологии психической деятельности (акцентуации характера, психический инфантилизм, аддикции, пограничные психические и психосоматические расстройства, дебют психических заболеваний, последствия травм мозга, инфекционных и органических поражений и т. д.).

В теоретическом отношении сущность понятия НПН психиатрами более не уточнялось. В то же время анализ указанных положений показывает, что они только ставят проблему теоретического обоснования НПН, но не решают ее. В соответствии с существующими в современной отечественной психологии современными взглядами на классификацию психических явлений, психические состояния являются лишь переходной формой между психическими реакциями (процессами) к личностным свойствам. Отсюда неясно, что формирует «состояния», характеризующие НПН; не уточняется, что подразумевается под «срывами» нервной деятельности и какие физиологические и психофизиологические механизмы за них ответственны.

В дальнейшем развитии теоретических взглядов на НПН ряд положений, касающихся ее сущности предлагались или уточнялись в работах специалистов в области профессионального психологического отбора, которые включили оценку НПН в основу определения профессиональной психологической пригодности военнослужащих.

В частности, существенным является понимание НПН как ряда особенностей личности [2], или как интегральной совокупности «врожденных и приобретенных свойств личности, которые могут

предопределять вероятность неоптимального типа реагирования на неблагоприятные воздействия профессиональной среды» [5]. Предполагается, что в основе личностного компонента НПН лежат основные свойства нервной системы (сила, динамичность, подвижность, лабильность) и их производные (темперамент, интеллект, характер). Следовательно, для их изучения могут использоваться методы психофизиологического и психологического обследования.

Обращается внимание на динамичность характеристик НПН. Ее проявления могут усиливаться вплоть до развития психосоматического и психического заболевания при неблагоприятных воздействиях профессиональной среды, стрессе, и т. д., либо уменьшаться при благоприятных условиях личностной и профессиональной среды, проведении психокоррекционных мероприятий [5; 10].

Существенный вклад в развитие теории и роли НПН в связи с процессом адаптации внес А.Г. Маклаков, ставя ее в прямую зависимость с понятием «психической регуляции»: чем более совершенны механизмы психической регуляции, активизируемые в процессе социально-психологической адаптации индивида, тем выше нервно-психическая устойчивость индивида. И, наоборот, несовершенство механизмов психической регуляции проявляется в низкой нервно-психической устойчивости или НПН [7].

В настоящее время НПУ и НПН рассматриваются в едином континууме (НПУ-НПН), который следует определить как сложное, комплексное психическое свойство личности, характеризующее состояние регуляции системы психической адаптации. В то же время, как и все свойства личности, оно может в каждый конкретный момент оценки проявляться и как состояние выраженности НПУ (НПН) в динамике. Таким же образом определяются и другие сложные психические состояния и свойства личности (стрессоустойчивость – неустойчивость, стабильность – нейротизм, фрустрационная толерантность – склонность к фрустрации и др.).

Связь НПУ-НПН с процессом психической адаптации является очевидной и соответствует взглядам о системе психической адаптации Ю.А. Александровского (1999), а также не противоречит механизмам психической регуляции в динамике социально-психологической адаптации военнослужащих у А.Г. Маклакова. От-

сюда, оценивая уровень НПУ, можно делать вывод о состоянии и динамике системы психической адаптации. Так, выявляя высокую НПУ, можно говорить о высокой функциональной способности системы психической адаптации по сохранению устойчивости и высокой эффективности психической деятельности как в обычных условиях, так и в условиях воздействия экстремальных стрессовых факторов внешней (физической и социальной) среды. И, наоборот, неудовлетворительная НПУ или НПН свидетельствует о низкой функциональной способности системы психической адаптации, о повышенном риске в отношении развития дезадаптивных психических нарушений не только в экстремальных, но и даже в обычных условиях профессиональной деятельности при изменении ее отдельных параметров.

*Краткий обзор методик оценки  
нервно-психической устойчивости военнослужащих*

Понимание недостаточной в теоретическом плане проработанности проблемы НПУ (НПН), ее семантики, содержания и специфичности порождает определенные сомнения в валидности психодиагностических методов ее оценки. В связи с этим различными исследователями предлагается большой комплекс методик, так или иначе оценивающих эмоциональные поведенческие реакции, среди них: анкета «Нервно-психическая неустойчивость» (НПН) (Крамаренко Г.И., Рудой И.С.), анкета «Прогноз», (Баранов Ю.А. и др.), "Прогноз-2" (Рыбников В.Ю.), Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (Маклаков А.Г.), опросник «Военно-профессиональная пригодность» (ВПП), опросник «Нервно-психическая адаптация» (НПА) (Гурвич И.Н.), опросник «Характерологические акцентуации личности – нервно-психическая неустойчивость» (ХАЛ-НПН), опросник «Нервно-психическое напряжение» (Немчин А.Т), опросники ЕРІ и ЕРQ (Айзенк Г.Ю.), опросник СМИЛ (Хатауэй, Маккинли), Шкала личностной тревожности (Спилбергер Ч. – Ханин Ю.Л.), шкала Тейлора, опросник «Модуль» (Юсупов В.В., Кравченко Ю.В., Корзунин В.А., Чермянин С.В. и др.), опросник НПН-А (Поляков К.Н., Глушко А.Н.), опросник «ИТО+»), 16-ФЛО Р. Кеттелла, шкала Роттера (УСК), цветовой тест М. Люшера, «Незаконченные предложения», методики выявления акцентуаций личности

(характера) К. Леонгарда и А.Е. Личко (опросник Шмишека и Патохарактерологический диагностический опросник – ПДО), а также методики оценки склонности к отклоняющемуся поведению и др.

Среди этих методик у специалистов МО РФ (психофизиологов, психологов, психиатров) наиболее специфичными и валидными для оценки НПУ (НПН) считаются: анкета НПН, методики «Прогноз», и «Прогноз-2», МЛО «Адаптивность», опросник ВПП, опросник, НПН-А, ХАЛ-НПН, НПА, УНП. В дополнение к ним могут использоваться остальные из указанных методик.

Следует отметить, что исторически наиболее ранней и разработанной военными психиатрами Г.И. Крамаренко и И.С. Рудым в Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова (ВМедА) для изучения НПН была анкета «Нервно-психическая неустойчивость» (1984). Однако она, несмотря на оригинальность, не получила широкого распространения в связи со сложностью обработки (подсчет положительных и отрицательных весовых коэффициентов по каждому из 25 вопросов анкеты).

Практически одновременно сотрудником ВМедА им. Кирова Ю.А. Барановым (1985–1986) в диссертационном исследовании на военнослужащих срочной службы была разработана (на основе методик ММРІ, 16-РФ с добавлением оригинальных вопросов) достаточно компактная опросная методика (анкета) «Прогноз» (или «Прогноз-1»), включавшая 84 утверждения по шкалам лжи и «Нервно-психическая неустойчивость». Методика стала широко использоваться в мероприятиях профессионального психологического отбора военнослужащих, в первую очередь, при призыве гражданской молодежи на военную службу в военных комиссариатах.

Одной из наиболее известных модификаций методики «Прогноз» является методика «Прогноз-2» (1990), разработанной В.Ю. Рыбниковым. Обе методики в дальнейшем стали широко применяться для изучения НПН в профессиональном психологическом отборе (ППО) и сопровождении не только у военнослужащих в ВС РФ, но и специалистов других силовых структур, а также в системе гражданского образования и хозяйства.

Следует отметить опросник «Нервно-психическая неустойчивость-Акцентуации» (НПН-А), который был разработан на базе ММРІ К.Н. Поляковым и А.Н. Глушко (1985) для выявления нервно-

психической неустойчивости и некоторых акцентуаций характера. Методика содержит 276 высказываний и имеет шкалы достоверности, нервно-психической неустойчивости, истерии, психастении, психопатии, паранойи и шизофрении. Опросник НПН-А не использовался непосредственно в мероприятиях ППО военнослужащих, однако включался в руководство по психологической работе в ВС РФ (рекомендации по выявлению лиц с признаками НПН).

Опросник «Характерологические акцентуации личности – нервно-психическая неустойчивость» (ХАЛ-НПН), разработанный Д.И. Шпаченко (1986) для кандидатов и курсантов авиационных вузов МО РФ (164 вопроса), включал пять шкал для оценки выраженности личностных свойств и акцентуаций (на основе направленности психики и классификации основных форм психопатий: «Экстраверсия-интроверсия», «Эксплозивная форма», «Психастеническая форма», «Шизоидная форма», «Истероидная форма»), шкалу направленности и шкалу надежности. Отдельно оценивалась интегральная «Шкала нервно-психическая неустойчивости». Однако методика широкого распространения в системе профессионального психологического отбора военнослужащих не получила.

Новым значительным этапом в оценке НПУ-НПН стал разработанный А.Г. Маклаковым и С.В.Чермяниным на базе методики MMPI (СМИЛ) «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»» (1993, 1995, 2001), который являлся практическим инструментом оценки адаптационного потенциала личности (ЛАП) в соответствии с его теоретическим подходом к социально-психологической адаптации военнослужащих. Иерархическая четырехуровневая структура опросника (165 вопросов) предусматривала на нижнем (первом) уровне возможность построения личностного профиля по всем шкалам методики MMPI, на втором уровне – давала возможность выявлять варианты отклоняющегося (аддиктивного и делинквентного) поведения. На третьем уровне могла проводиться оценка трех личностных образований – шкал («Коммуникативный потенциал», «Моральная нормативность» и «Психическая регуляция»), формирующих и определяющих количественное выражение интегральной характеристики адаптационных возможностей личности – «Личностного адаптационного потенциала» (ЛАП) на четвертом

уровне иерархии личностных свойств или шкал опросника. При этом одной из трех шкал третьего уровня является «Психическая регуляция», которая по своей сущности рассматривалась автором как выражение НПУ, что в дальнейшем позволило ее использовать для измерения уровня НПУ и выявления НПН. В дальнейшем именно шкалы третьего и четвертого уровня стали наиболее востребованными при проведении ППО военнослужащих, в первую очередь, для оценки НПУ (НПН). Следует отметить, что МЛО «Адаптивность» был определен в руководящих документах для использования в ППО кандидатов для обучения в вузах МО РФ, поступающих на военную службу по контракту и офицеров для обучения в системе последипломного образования. Кроме того, стал активно применяться в профессионально-психологическом сопровождении (ППС) военнослужащих для оценки динамики военно-профессиональной адаптации.

В Психоневрологическом НИИ им. В.М. Бехтерева И.Н. Гурвич (1992 г.) был разработан опросник «Нервно-психическая адаптация» (НПА), включивший 26 вопросов, предназначением которого явилось распределение военнослужащих на пять выделяемых в психиатрии [14] групп психического здоровья в системе психопрофилактики.

Еще одной методикой, разработанной в Психоневрологическом НИИ им. В.М. Бехтерева для выявления лиц с высоким риском развития психосоциальной дезадаптации является методика «Уровень невротизации и психопатизации» (УНП), также составленная психиатрами для выявления невротической и психопатической симптоматики в психопрофилактических мероприятиях. На наш взгляд обе методики (НПА и УНП) достаточно успешно используются в ППС военнослужащих для оценки динамики военно-профессиональной адаптации, хотя в настоящее время применяются достаточно ограниченно.

Специалистами 178 НПЦ к середине 2000-х была разработана методика «Военно-профессиональная пригодность» – ВПП (Г.М. Зараковский), которая была предложена и активно применяется для оценки НПУ и первичного распределения по воинским специальностям при первичной постановки граждан на военный учет (ППГВУ) в военных комиссариатах.

Из приведенного краткого обзора методик становится понятно, что уже более двух десятков лет оценка НПУ в рамках ППО и ППС военнослужащих проводится на основании результатов использования личностного опросника «Прогноз» и «Многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность». В связи с указанным, чрезвычайно актуальным является совершенствование методов оценки нервно-психической устойчивости (НПУ) для выявления лиц с НПН.

Коллективом сотрудников научно-исследовательского центра ВМедА им. С.М.Кирова (Баурова Н.Н., Кравченко Ю.В., Корзунин В.А., Чермянин С.В., Овчинников Б.В. Юсупов В.В.,) с 2005 г. ведется разработка нового «Психодиагностического опросника (ПДО) «Модуль», который предназначен для определения уровня НПУ (НПН), выявления акцентуаций характера, симптомов пограничных психических расстройств (невротических реакций, состояний, психопатий и т. п.). Методика позволяет выявлять дезадаптационные нарушения и их характер, удобна для экспресс-оценки и отнесения выявленных симптомов (признаков неблагополучия в психической сфере человека) к определённому модулю расстройств в соответствии с диагностическими критериями Международной классификации болезней (МКБ-10). Таким образом, данные диагностические модули позволяют определить вектор возможных дезадаптационных нарушений, а так же дают дополнительную информацию для последующего углубленного психологического, патопсихологического и психиатрического обследования. Методика рекомендуется к применению на этапе профессионального психологического сопровождения для оценки уровня НПУ на начальных этапах военно-профессиональной адаптации или после воздействия экстремальных нагрузок (участия в боевых действиях; деятельности, связанной с повышенным риском и воздействием интенсивных нагрузок и т. п.). ПДО «Модуль» может использоваться специалистами подразделений профессионального психологического отбора и специалистами военно-медицинской службы. Методика содержит 232 утверждения, которые формируют пять основных психодиагностических модуля (вектора дезадаптационных нарушений психической деятельности или психопатологических признаков, симптомов и синдромов категорий F0-F6):

M1 – «Шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства», отвечающие критериям диагностических рубрик F20-F29, включает 40 вопросов;

М2 – «Аффективные расстройства», включающий 29 вопросов, отвечающих критериям диагностических рубрик F30-F39;

М3 – «Тревожно-фобические и другие тревожные расстройства, изолированные фобии», включающий 54 вопроса, отвечающие критериям диагностических рубрик F40-42;

М4 – «Конверсионные симптомы, психическая и физическая астения, нарушения сна, пищевого поведения, соматоформные расстройства», включающий 28 вопросов, отвечающие критериям диагностических рубрик F44, F45, F48, F50;

М5 – «Личностные расстройства», включающий 48 вопросов, отвечающих критериям диагностической рубрики F60-F69.

Помимо диагностических модулей отдельно выделены: шкала лжи (13 утверждений) и анамнестический блок вопросов (20 утверждений).

Интегральный показатель результатов методики «Модуль» формирует уровень НПУ (высокая, хорошая, удовлетворительная, неудовлетворительная (НПН)).

*Результаты исследования взаимосвязи результатов оценки  
нервно-психической устойчивости военнослужащих  
различными методами*

Анализ изучения методического аппарата, используемого в медико-психологических исследованиях для оценки близких по семантике и сущности личностных свойств и образований приводит к необходимости сравнения и оценки взаимосвязи этих методик с для оценки их критериальной валидности с широко используемыми.

С этой целью в собственном исследовании изучались корреляционные взаимосвязи результатов использования различных методов оценки НПУ-НПН и методик оценки близких по сущности и семантике личностных свойств у военнослужащих. Было проведено медико-психологическое обследование 232 военнослужащих срочной и контрактной службы в возрасте 19–26 лет.

В обследовании использованы следующие методики: анкета «Прогноз», (Баранов Ю.А. и др.), МЛО «Адаптивность» (Маклаков А.Г., Чермянин С.В.), анкета «Нервно-психическая неустойчивость» (НПН) (Крамаренко Г.И., Рудой И.С.), опросник «Нервно-психическая адаптация» (НПА) (Гурвич И.Н.), опросник Г. Айзенка ЕР1, Шкала лич-

ностной тревожности Ч. Спилбергера-Ю.Л. Ханина (ШЛТ), опросник «Модуль» (Юсупов В.В., Кравченко Ю.В., Корзунин В.А., Овчинников Б.В. и др.), опросник «Аддиктивная склонность» (Юсупов В.В.).

Результаты корреляционного анализа показали, что значения наиболее часто используемых для оценки результатов шкалы НПУ методики «Прогноз» и шкалы «Психическая регуляция» методики МЛО «Адаптивность» имеют сильную прямую корреляционную связь на уровне  $r=0,82$  ( $p<0,001$ ). Это подтверждает данные разработчиков МЛО «Адаптивность» ( $r=0,86$ ).

Научный интерес представляют взаимосвязи шкал ЛАП и ПР (НПУ) МЛО «Адаптивность» без учета знака с другими методиками: со шкалой «Нейротизм» методики Айзенка ( $r...0,70$  и  $0,68$ , соответственно,  $p<0,001$ ); с ШЛТ ( $r...0,58$  и  $0,59$ , соответственно,  $p<0,001$ ); с анкетой НПН ( $r...0,64$  и  $0,61$ , соответственно,  $p<0,001$ ); с методикой НПА ( $r...0,71$  и  $0,74$ , соответственно,  $p<0,001$ ); с опросником «Аддиктивная склонность» ( $r...0,56$  и  $0,52$ , соответственно,  $p<0,001$ ).

Результаты применения опросника «Модуль» выявили наиболее сильные связи с изучаемыми методиками. Так, корреляционные связи шкал ЛАП и ПР (НПУ) МЛО «Адаптивность» с шкалами-модулями этой методики (без учета знака) составляют: с модулем М1 –  $r...0,70$  и  $0,72$ , соответственно ( $p<0,001$ ); с модулем М2 –  $r...0,70$  и  $0,72$ , соответственно ( $p<0,001$ ); с модулем М3 –  $r...0,72$  и  $0,70$ , соответственно ( $p<0,001$ ); с модулем интегральной НПН –  $r...0,76$  и  $0,78$ , соответственно ( $p<0,001$ ); с модулем ПР –  $r...0,75$  и  $0,77$ , соответственно ( $p<0,001$ ); с модулем ЛАП –  $r...0,77$  и  $0,78$ , соответственно ( $p<0,001$ ).

### *Выводы*

1) методики, используемые для изучения таких личностных особенностей как: эмоциональная лабильность (нейротизм), тревожность, нервно-психическая адаптация, нервно-психическая устойчивость-неустойчивость, психическая регуляция и аддиктивная склонность – имеют статистически достоверные тесные корреляционные взаимосвязи, что позволяет говорить о том, что области их измерений существенно пересекаются, т. е. они измеряют во многом схожие (если не одни и те же) личностные или психофизиологические свойства;

2) наиболее перспективной методикой для комплексной оценки НПУ-НПН и психической адаптации, является методика «Модуль», которая имеет самые тесные связи с применяемыми в соответствии с действующими руководящими документами (приказ МО РФ 2000 г. №50) методиками оценки НПУ у военнослужащих (критериальная валидность на уровне 0,78), она, в то же время, является более показательной для выявления расстройств психической адаптации, в связи с чем, после серьезной апробации, может быть рекомендована в перспективе для замены методик «Прогноз» и МЛО «Адаптивность» при проведении профессионального психологического отбора и профессионально-психологического (психофизиологического) сопровождения (ППС) военнослужащих в процессе военно-профессиональной адаптации к военной службе и обучению в вузах МО РФ.

#### Список литературы

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2000. – 496 с.
2. Баранов Ю. А. Нервно-психическая неустойчивость и методы выявления у призывников // Актуальные вопросы ППО и рациональное распределение призывников в военных комиссариатах. – М.: МО СССР, 1988.
3. Берг Т.Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2005. – 63 с.
4. Крамаренко Г.И., Рудой И.С. Нервно-психическая неустойчивость у военнослужащих срочной службы: лекция; под ред. Л.И. Спивака. – Л.: ВМедА. 1984. – 29 с.
5. Лазуткин В. И., Жильцов В. А., Зараковский Н. П. Методики военного профессионального психологического отбора: метод. пособие. – М.: Воен. изд-во, 2005. – 528 с.
6. Литвинцев С.В., Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Методологические аспекты оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих. – СПб.: ВМедА. – 1995. – 12 с.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психолог. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
8. Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Психологическое и психофизиологическое обследование граждан, поступающих на военную службу по контракту: Временные метод. указания по организации и проведению в районных (городских) военных комиссариатах проф. психологич. отбора граждан, подлежащих призыву на военную службу и поступающих на нее по контракту. – М., 1993. – С. 25–53.
9. Методики военного профессионального психологического отбора / под ред. В. И. Лазуткина, Н. Н. Зацарного, Г. М. Зараковского. – М.: МО РФ; Науч.-практ. центр Генштаба, 1999. – 535 с.
10. Нечипоренко В.В. Нервно-психическая неустойчивость как фактор суицидального риска: дис. ... канд. мед. наук. – Л.: ВМедА., 1984. – 160 с.

11. Рыбников В.Ю. Экспресс-методика «Прогноз-2» для оценки нервно-психической неустойчивости кандидатов на учебу в ВУЗ // Тез. докл. на 1 всеармейск. совещ. – М.: Воениздат, 1990. – С. 132–135.
12. Спивак Л. И. Задачи психогигиены и психопрофилактики в современных условиях. – Воен.-мед. журн. – 1976. – № II. – С. 17–20.
13. Спивак Л. И., Барабаш В. И. Оценка состояния нервно-психического здоровья кандидатов в военно-учебные заведения // Воен.-мед. журн. – 1979. – № 5. – С. 15–17.
14. Фролов Б.С. Система оценки и прогнозирования психического здоровья при массовых психопрофилактических обследованиях. – Л., 1982. – 61 с.
15. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Юсупов В.В. Диагностика нервно-психической неустойчивости в клинической психологии: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 198 с.
16. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Юсупов В.В. Диагностика нервно-психической неустойчивости в клинической психологии: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2010. – 190 с.
17. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Юсупов В.В. Методологические аспекты диагностики нервно-психической неустойчивости у специалистов экстремальных видов деятельности // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2008. – № 6. – С. 49–54.

### **Возможности применения теста фрустрационной толерантности Розенцвейга в судебно-экспертной практике**

В статье обсуждается проблема использования формализованных методов в экспертной практике на примере теста фрустрационной толерантности Розенцвейга. Утверждается, что любая психометрическая методика должна пройти процедуру эмпирической верификации в условиях судебной психологической экспертизы, прежде чем быть рекомендованной к использованию. В представленном эмпирическом исследовании выявляется, что люди, спорящие о праве на воспитание ребенка, по результатам методики обладают конструктивным способом преодоления конфликтных ситуаций, что не соответствует клиническому наблюдению в экспертном собеседовании и реальному поведению испытуемого (по материалам судебного дела). Это ограничивает возможности применения теста Розенцвейга в ситуации судебной экспертизы.

The article discusses the problem of using formal methods in expert practice test example frustrations Rosenzweig. It is claimed that any psychometric methods should undergo the procedure of empirical verification in expert practice before it can be recommended for use. In the empirical study revealed that people are arguing about the right to education of the child, the results of techniques have constructive way to overcome conflict situations that do not meet clinical observation and their real behavior. This limits the application of the test Rosenzweig in a situation forensic psychological expertise.

*Ключевые слова:* тест фрустарционной толерантности Розенцвейга, критериальная валидность, судебно-психологическая экспертиза, формализованные методы.

*Key words:* test frustartion tolerance Rosenzweig, criterion validity, forensic psychological expertise, formal methods.

Вопрос использования формализованных методов (строго алгоритмизированных, стандартизированных, допускающих широкое применение математических методов) в судебно-экспертной практике относится к остро дискуссионным. Российский федеральный центр судебной экспертизы приводит перечень психодиагностических средств, рекомендуемых к применению в экспертной деятельности, куда наряду с традиционными методами (беседа, наблюдение, биографический метод, экспериментальные методы, патопсихологические методы) входят стандартизированные самоотчеты, проективные методы, методы исследования самооценки. Однако формализованные методы, направленные на оценку не

когнитивных свойств, а индивидуально-психологических особенностей человека, несмотря на свои очевидные достоинства, не всегда могут быть применимы в условиях судебно-психологической экспертизы (далее – СПЭ).

У большинства рекомендованных тестов не проверялась критериальная валидность в условиях СПЭ (сопоставление и соответствие результатов теста с другими объективными и независимыми параметрами). И даже если в научном исследовании методика демонстрирует хорошие показатели валидности и пригодна для использования в обыденной практике, то в ситуации, когда присутствует зависимость судьбы испытуемого от показателей тестов, появляется явление так называемого «установочного поведения», или «мотивационного искажения». Ф.С. Сафуанов отмечает, что даже «у психически здоровых людей ситуация привлечения к уголовной ответственности существенно изменяет структуру самооценки, определяя изменение содержания системы измерений самоотношения и самоконтроля» [9, с. 61]. В одном из наших исследований уже была предпринята оценка критериальной валидности методики УНП («Уровень невротизации и психопатизации») в рамках СПЭ. Было обнаружено, что «ошибочность оценки психопатизации составляет 45,8 %, т. е. почти в половине случаев значения обсуждаемого показателя, выявленные методикой УНП, не соответствуют результатам клинического наблюдения и анамнеза» [1, с. 12]. Поэтому каждый тест, прежде чем он будет допущен к применению в практике экспертного исследования, должен пройти верификацию в условиях именно судебной экспертизы, а не в академическом исследовании.

В СПЭ достаточно часто используют проективный тест фрустрационной толерантности Розенцвейга для оценки агрессивности подэкспертного и его способности к адекватной оценке трудной ситуации. Отмечается, что тест Розенцвейга оправдал себя при прогнозировании общественно опасных действий больных шизофренией [6]. Однако нельзя не отметить и другие данные, свидетельствующие о недостаточной дифференцирующей силе методики. Например, Э. Дум при обследовании школьников ФРГ выявила, что между средними показателями шкал обсуждаемой методики в группе нормальных школьников и в группе детей, имеющих

проблемы в области поведения, нет значимых различий [8]. В другом исследовании [2] было обнаружено, что индекс Е (экстрапунитивные реакции), традиционно являющийся маркером агрессивности, достоверно выше в норме, чем среди людей, совершивших общественно опасные деяния (ООД). Более того, показатель самозащитной реакции I у преступников оказывается выше, что весьма сомнительно ввиду того, что чувство вины не свойственно людям с асоциальными ценностями. Автор исследования указывает на то, что «направленность реакции – довольно явная, хорошо распознаваемая даже обывателем, характеристика; именно эта ось в анализе данных теста легко искажается (и просто симулируется) в условиях экспертной ситуации» [2, с. 38].

М.Г. Виноградовой и А.Л. Рыжовым [3] выделяются типичные способы искажения мотивации при выполнении методики Розенцвейга: бравадование асоциальными ответами, демонстративность, пренебрежительное и обесценивающее отношение при эгоцентрической ориентации, отношение к выполнению методики, как к решению логической задачи, дистанцирование и рассуждательство и др.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, можно рассмотреть, как работает методика Розенцвейга в практике судебных экспертиз. Учитывая тот факт, что последнее время увеличивается количество семейных споров о порядке общения отдельно проживающего родителя с сыном / дочерью, о месте проживания ребенка и т. д., приводящих к судебному разбирательству, имеет смысл оценить дифференцирующую силу методики в гражданских делах, связанных со спором о праве на воспитание ребенка.

Целью данного исследования являлось:

1) изучение типа реакций на конфликтную ситуацию у лиц, которые участвуют в СПЭ по вопросам, связанным с правом на воспитание ребенка, и сравнение полученных данных с нормой и с группой людей, совершивших ООД;

2) оценка содержательной валидности методики (показатель качества измерения методикой обозначенного психологического свойства) в рамках СПЭ по гражданским делам.

Эмпирические данные были получены в экспертном учреждении Санкт-Петербурга (Общество с ограниченной ответственностью «Центр независимой экспертизы «ПетроЭксперт»»). Были опрошены

81 чел. В качестве испытуемых выступили родители, в возрасте от 26 до 62 лет (средний возраст – 38,3 года), 46,7 % – мужчины, 53,3 % – женщины. Применялся тест фрустрационной толерантности Розенцвейга (взрослый вариант). В данной работе мы остановимся на анализе только типов реакций: O-D – препятственно-доминантной, E-D – эго-защитной, N-P – необходимо-упорствующей.

В результате подсчета «сырых» данных, были полученные следующие результаты (таблица):

Таблица

*Распределение типов реакций в исследуемой выборке, у лиц, совершивших ООД и в популяции (% от общего числа ответов)*

Тип реакции	Норма (Тарабрина)	Исследуемая выборка	ООД (Васильева)	ООД (Ениколопов)
O-D	32,9	25,09	12,4	14,83
E-D	37,4	25,9	52,2	58,75
N-P	29,7	49,05	35,7	26,27

Норма – это нормативные данные, собранные в популяции и опубликованные Н.В. Тарабриной [10]. Группы лиц, совершивших ООД, представлены результатами исследования Н.В. Васильевой [2] и С.Н. Ениколопова [4].

По типу реакции в исследуемой группе явно преобладает необходимо-упорствующий (49,05 %). В методике Розенцвейга данный тип реакции характеризуют ответы, направленные на разрешение фрустрирующей ситуации, в своих ответах испытуемые требуют помощи каких-либо других лиц для урегулирования ситуации, принимают на себя обязанности сделать необходимую корректировку или рассчитывают, что нормальный ход вещей принесет с собой исправления. Реакция N-P относится к конструктивному способу разрешения фрустрирующей ситуации. Это подтверждается, например, исследованием Е.И. Кузьминой [7], которая полагает, что данный тип реагирования способствует достижению свободы и принятию самостоятельного независимого решения. Обсуждаемая реакция, по ее данным, присуща людям социализированным, уверенным в себе, способным контролировать свое эмоциональное состояние. Ею было доказано, что у студентов с флексибельным (гибким) мышлением показатель необходимо-упорствующей реакции выше, чем среди студентов с ригидным мышлением.

Ожидалось, что у подэкспертных, участвующих в спорах о праве на воспитание ребенка, а также в криминальной выборке будет больше препятственно-доминантных реакций. Такой ответ на фрустрирующую ситуацию является маркером агрессивного, неконтролируемого поведения. Так, у детей дошкольного возраста наибольшее количество реакций носит внешненаправленный характер (открытая агрессия – 45,5 %). Данный результат связывается с тем, что дети дошкольного возраста еще недостаточно владеют навыками конструктивного решения конфликтной ситуации, а агрессивное поведение возникает как способ психологической защиты в сложной ситуации [5]. Однако, показатель О–D больше выражен в обычной популяции, а не в экспериментальных группах. Нужно отметить, что в нормативной выборке все три типа реакции равномерно распределены, что является признаком правдоподобия ответов испытуемых. Другими словами, люди вне экспертной ситуации в достаточной степени вариативны в своих высказываниях, в целом по группе нет явных перекосов в сторону того или иного типа реакции.

В криминальной среде явно больше эго-защитных реакций (E-D), т. е. «Я» субъекта играет наибольшую роль в ответе. Большая часть ответов в криминальной выборке, по данным Н.В. Васильевой [2], носит обвинительный характер, что приводит к обострению конфликта с последующими агрессивными действиями.

Таким образом, явные перекосы в сторону того или иного типа реакции у лиц, участвующих в СПЭ, в отличие от равномерного распределения ответов в норме, приводит к выводу о наличии установочного поведения у подэкспертных. Сложно представить, что люди, не способные договориться о порядке общения или месте проживания ребенка между собой, и доводящие дело до судебного разбирательства, владеют конструктивными тактиками разрешения конфликтной ситуации. Нередко наблюдались случаи, когда один из родителей, предъявляя социально желательные ответы на стимульный материал методики Розенцвейга («Ничего страшного», «Давайте я вам помогу»), обнаруживал агрессивность и директивность в экспертной ситуации. Например, в одном из экспертных собеседований истец продемонстрировал высокие показатели по необходимо-упорствующей реакции, при этом в беседе часто звучали слова «управлять, следить, руководить», высказывания: «Меня

крайне не устраивает все это как руководителя семьи», «Я обязан знать по статусу отца и мужчины планы на будущее», «Я не люблю, когда что-то вмешивается в мое управление процессами». Истец пресек возможность выполнить ребенком рисунок на свободную тему: «Хватит. Он уже все нарисовал», зачастую пытался ответить за сына, не давая ему возможности самостоятельно рассуждать.

Таким образом, можно заключить, что

1) подэкспертные, участвующие в судебных разбирательствах по вопросам, связанным с правом на воспитание ребенка, по результатам методики в большей степени проявляют необходимо-упорствующий тип реагирования, который рассматривается автором методики как конструктивный ответ на фрустрирующую ситуацию; при этом в реальном поведении (объективно проявляющемся и доказанном материалами судебного дела) именно этот тип реакции на фрустрацию для них не характерен, то есть показатели методики не соответствуют реальному поведению субъекта;

2) в норме (по данным Н.В. Тарабриной) все три типа реакции на фрустрацию распределены равномерно, в отличие от исследуемой группы (перекос в сторону N-P ответов) или криминальной группы (преимущественно E-D реакции);

3) изложенные результаты могут свидетельствовать о том, что в ситуации экспертизы ось, измеряющая тип реакции, искажается установочным поведением, поэтому использовать эти индексы для аргументации экспертного вывода нельзя.

Следовательно, возможности применения методики Розенцвейга в судебно-психологической экспертной практике ограничены. Следует отметить, что не все подэкспертные отвечают в духе социальной желательности, а это создает проблему для дальнейшего поиска тех индивидуально-психологических особенностей, которые определяют установочное поведение человека.

Полученный результат эффективности (а точнее – неэффективности) работы одной методики ставит проблему некорректности применения и иных стандартизированных методик для индивидуальной диагностики в особо ответственном случае, каким является работа судебного эксперта-психолога для решения судьбы человека в судебном процессе.

## Список литературы

1. Адмакина Т.А. Оценка свойств индивидуальности в судебной психологической экспертизе в гражданском процессе: психопатизация // IV Междунар. науч.-практ. конф. «Теория и практика судебной экспертизы в современных условиях» (Москва, 30–31 янв., 2013 г.). – М., 2013. – С. 10–12.
2. Васильева Н.В. Реакция на фрустрацию у высокоагрессивных личностей // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1998. – № 1.и – С. 36–39.
3. Виноградова М.Г., Рыжов А.Л. (Москва) Использование метода качественного анализа при интерпретации результатов теста Розенцвейга // Юбилейный сборник РПО: в 4 т. – Т. 3 / ред. Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко. – М.: МАКС Пресс, 2011. – С. 124–126
4. Ениколопов С.Н. Некоторые результаты исследования агрессии // Личность преступника как объект психологического исследования / отв. ред. А.Р. Ратинов. – М., 1979. – С. 100–109.
5. Истратова О.Н. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. наук, 1998.
6. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Медицина, 1983. – 312 с.
7. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы – несвободы от фрустрации // Вопр. психологии. – 1996. – № 4.
8. Луговский Д.В. О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике // Вопр. психологии. –1990. – № 3. – С. 151.
9. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: науч.-практ. пособие. – М.: Смысл, Гардарика, 1998. – С. 61.
10. Тарабрина Н.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: метод. рек. – Л., 1984. – 24 с.

## Сведения об авторах

**Адмакина Татьяна Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета конфликтологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов  
e-mail: admakina.ta@gmail.com

**Алёшкин Николай Иванович** – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
e-mail: n.aleshkin@mail.ru

**Баканова Анастасия Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)  
e-mail: ba2006@mail.ru

**Белан Елена Альбертовна** – кандидат психологических наук, доцент, Кубанский государственный университет  
e-mail: propedevtika00@yandex.ru

**Белов Василий Васильевич** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Горьковая Ирина Алексеевна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
e-mail: iralgork@mail.ru

**Зверева Светлана Викторовна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Института детства, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
e-mail: s.v.zvereva@bk.ru

**Корзунин Андрей Владимирович** – факультет руководящего медицинского состава, ординатор, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова (Санкт-Петербург)  
e-mail: avkorzunin@gmail.com

**Костин Дмитрий Владимирович** – начальник группы профессионального психологического отбора, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова (Санкт-Петербург)  
e-mail: docgardemarine@mail.ru

**Нафикова Екатерина Владимировна** – аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
e-mail: kati-kati@list.ru

**Смирнова Яна Константиновна** – аспирант, ассистент кафедры социальной психологии, Алтайский государственный университет  
e-mail: yana.smirnova@mail.ru

**Худик Владимир Александрович** – доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
e-mail: vkhudik@mail.ru

**Шац Игорь Константинович** – доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
e-mail: shatzik@pochta.ru

**Юсупов Владислав Викторович** – доктор медицинских наук, доцент, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова (Санкт-Петербург)  
e-mail: elizavetayusupova@mail.ru

## Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

## Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

### 2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

*тел.* (812) 476-90-36

*E-mail:* [vestniklengu@mail.ru](mailto:vestniklengu@mail.ru)

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 3**

**Том 5  
Психология**

Редактор *О. В. Мамуркина*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 24.09.2014. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 6,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1081

---

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а