

Российское
психологическое
общество

ISSN 1812-1853 (Print)
ISSN 2411-5789 (Online)

Том 16 № 3

РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

Издательство
КРЕДО

Москва

2019

Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – д. пс. н. Зинченко Ю. П. (МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, РФ)

Заместитель главного редактора – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

Редакционный совет

д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара, РФ)
д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва, РФ)
д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва, РФ)
д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва, РФ)
д. биол. н. Григорьев П. Е. (СевГУ, Севастополь, РФ)
д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва, РФ)
д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва, РФ)

д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва, РФ)
д. пед. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва, РФ)
д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ)
д. пед. н. Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва, РФ)

Редакционная коллегия

д. пс. н. Александров Ю. И. (ВШЭ, Москва, РФ)
д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)
д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)
д. пс. н. Богомаз С. А. (ТГУ, Томск, РФ)
Ph. D. Bernard R. M. (Конкордия, Монреаль, Канада)
Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)
д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)
д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Долгова В. И. (ЮУрГГПУ, Челябинск, РФ)
Ph. D. Granhag Pär-Anders (University of Gothenburg, Sweden)
Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США)

Ph. D. Kalmus V. (University of Tartu, Estonia)
д. пед. н. Манжелей И. В. (ТюмГУ, Тюмень, РФ)
д. пед. н. Масалимова А. Р. (КФУ, Казань, РФ)
д. пед. н. Повзун В. Д. (СурГУ, Сургут, РФ)
д. биол. н. Полевая С. А. (ПИМУ, Нижний Новгород, РФ)
Ph. D. Sequeira H. (Lille 1 University, Лилль, Франция)
Ph. D. Stošić L. (Висока школа академских студија "Доситеј", Белград, Сербия)
д. пед. н. Хайруллина Э. Р. (КНИТУ, Казань, РФ)
д. пс. н. Хотинец В. Ю. (УдГУ, Ижевск, РФ)
д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Шайдуллина А. Р. (АГНИ, Альметьевск, РФ)

Ответственный секретарь – Алексеева Д. С.

Редактор английской части – Панасенко Е. С.

Выпускающий редактор – Буняева М. В.

Компьютерная верстка – Проненко Е. А.

Адрес редакции:

344006, Российская Федерация,
г. Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140,
ком. 114
E-mail: editor@rpj.ru.com

Адрес издательства:

129366, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: izd.kredo@gmail.com

Адрес учредителя:

125009, Российская Федерация, г.
Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9
E-mail: ruspysoc@gmail.com

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы»
Подписной индекс 46723

© Российское психологическое общество, 2019

© ООО "КРЕДО", 2019

Веб-сайт: rpj.ru.com

Концепция, миссия, цель и задачи Российского психологического журнала

Российский психологический журнал – научное рецензируемое издание, открытое для международного сотрудничества и публикующее оригинальные научные статьи и обзоры по психологии и педагогике. Журнал основан Российским психологическим обществом в 2004 году, выпускается 4 раза в год. С 2019 года издается на русском и английском языках.

Миссия журнала – в повышении качества и открытости психологической науки. Журнал стремится к поддержанию высокого уровня психологических исследований и повышению доступности научного знания для всех категорий читателей.

Цель журнала заключается, с одной стороны, в вовлечении российских исследователей в международное научное пространство, что обеспечивается внедрением современных международных издательских практик, с другой стороны, в содействии научной коллаборации российских и зарубежных авторов за счет знакомства иностранных исследователей с российскими научными разработками, не имеющими аналогов за рубежом.

Задачи журнала:

- 1) предоставление качественных научных результатов для начинающих и опытных ученых;
- 2) предоставление возможности исследователям публиковать и делиться своими работами в научных кругах по всему миру;
- 3) продвижение статей журнала в международном научном пространстве через вхождение в авторитетные международные базы данных и каталоги;
- 4) повышение международной кооперации авторов;
- 5) повышение видимости, цитирования, доверия и авторитета российских научных работ в мировом научном пространстве.

В журнале осуществляется двойное слепое рецензирование, каждая рукопись оценивается не менее чем двумя экспертами.

Журнал придерживается международных стандартов издательской этики в соответствии с рекомендациями Комитета по этике научных публикаций (COPE).

Читательская и авторская аудитория журнала

Читательская аудитория Российского психологического журнала состоит из нескольких категорий.

Наибольший интерес статьи журнала представляют для академического сообщества, исследователей в сфере психологии и педагогики; на страницах журнала публикуются передовые исследования в актуальных областях науки.

Студенты и аспиранты могут найти необходимый материал, который послужит опорой в обучении и который поможет начать собственные исследования. Также статьи журнала будут полезны широкому кругу читателей, интересующихся конкретными или новыми темами в сфере психологии и педагогики.

Авторскую аудиторию журнала составляют сотрудники университетов (преподаватели, доценты, профессора), научные сотрудники научно-исследовательских организаций, активные исследователи различных областей психологии и педагогики, практикующие специалисты, а также аспиранты и соискатели ученой степени – им предоставляется возможность публиковать статьи высокого качества.

Журнал входит в Перечень ВАК (по предметным областям психологии и педагогики), включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Ulrichsweb, ResearchBib, Directory of Open Access Journals (DOAJ) и другие базы и каталоги научных журналов.
Журнал является членом ассоциаций АНПИ, EASE, CrossRef.

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» 4.0 Всемирная.



Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-16511 от 13 октября 2003 года.

СОДЕРЖАНИЕ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Смирнова Я. К.

Чувствительность к ориентирующему значению направления взгляда партнера у дошкольников с задержкой психического развития..... 5

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Андреев В. В., Андреев В. В.

Психологическая концепция преодоления: теория, методология, диагностика..... 20

Москаленко Г. В., Зелинская И. А.

Представление о психологическом иммунитете в отечественной психологии..... 33

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бартош Т. П., Бартош О. П., Мычко М. В.

Оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания школьных педагогов с разным профилем деятельности..... 45

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Абакумова И. В., Годунов М. В., Голубова В. М.

Теоретические подходы к изучению эффектов неопределенности в процессах смысловой регуляции развития личности..... 59

Кузьмин М. Ю., Миронова Е. И., Осипенок О. А.

Особенности идентичности женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды..... 72

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Чуганский С. А.

Трехкомпонентная модель злоупотребления в межличностной коммуникации..... 87

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ..... 102

УДК 159.952 doi: [10.21702/rpj.2019.3.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.1)

Оригинальная научная статья

Чувствительность к ориентирующему значению направления взгляда партнера у дошкольников с задержкой психического развития

Яна К. Смирнова

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Российская Федерация

E-mail: yana.smirnova@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>

Аннотация

Введение. Обоснована актуальность исследования связи между механизмом совместного внимания и последующего нормативного и атипичного развития ребенка. Показано, что способность ребенка инициировать и реагировать на совместное внимание онтогенетически предшествует возникновению социальных и когнитивных способностей. Определена роль совместного внимания в способности ребенка интегрировать информацию о себе, другом человеке и способности объединять свои намерения и намерения другого человека. Поставлен вопрос о необходимости решения вопроса о том, каким образом когнитивное развитие ребенка препятствует развитию социального опыта ребенка.

Методы. Выборку составили 514 детей дошкольного возраста, в том числе дети, имеющие нарушения развития, характерные для разных форм задержки психического развития. В разделе описываются методики: 1. «Тест на ошибочное мнение» «Салли-Энн»; задача «Что хочет Чарли?» и др. для оценки понимания детьми намерений, желаний, интересов других по поведенческим проявлениям. 2. Разработанное задание для оценки способности использования направления взгляда персонажа на картинке с целью определения его намерений. 3. Нейропсихологические пробы для исследования блока приема и переработки информации.

Результаты. Раскрыты потенциальные механизмы нарушения интеграции совместного внимания, снижения распознавания ориентирующего значения взгляда. Показана вариативность становления и возрастных изменений навыков совместного внимания, а точнее, наличие различий в распознавании, синтезе и интерпретации ориентирующей социальной информации, исходящей из глазного контакта. Обнаружено, что у детей с задержкой психического развития низкий уровень «нисходящего» совместного внимания. Выявлена параллельность раннего дефицита совместного внимания и трудностей переработки информации.

Обсуждение результатов. Данные отображают синхронность когнитивного развития и формирования механизма совместного внимания. Делается вывод, что трудности интегративной функции переработки социальной информации могут сочетаться с трудностями синтеза отдельных информационных признаков в целостный образ, комплексного синтеза информации, предметной и символической ориентировки в пространстве.

Ключевые слова

модель психического, внимание, совместное внимание, социальное познание, ориентировочная основа действий, возрастное развитие, дошкольный возраст, теория разума, аутизм, задержка психического развития

Основные положения

- ▶ проявление симптомов нарушения совместного внимания через определение намерений по направлению взгляда связано с нормативным возрастным становлением ребенка и модерируется когнитивным функционированием;
 - ▶ у детей с задержкой психического развития трудности в обработке социальной информации могут быть связаны с преобладанием «восходящего» совместного внимания, которое основывается на информации о конкретных перцептивных характеристиках стимулов, и снижении «нисходящего» совместного внимания, связанного со смысловым контекстом триадических отношений;
 - ▶ трудности переработки социальной информации могут сочетаться с трудностями переработки и комплексного синтеза информации.
-

Для цитирования

Смирнова, Я. К. (2019). Чувствительность к ориентирующему значению направления взгляда партнера у дошкольников с задержкой психического развития. *Российский психологический журнал*, 16(3), 5–19. doi: 10.21702/rpj.2019.3.1

Дата получения рукописи: 16.03.2019

Дата окончания рецензирования: 24.08.2019

Дата принятия к публикации: 04.09.2019

Введение

На современном этапе к нарушениям раннего социального взаимодействия относят такие нарушения модели психического, как дефицит механизма совместного внимания (Bruner, 1985). Накоплены эмпирические данные, демонстрирующие, что дети с атипичным развитием испытывают трудности в регуляции внимания другого человека и способности отслеживать направления фокуса внимания; они не используют протодекларативный указательный жест, чтобы разделить свою заинтересованность с другим человеком. Показано, что люди с дефицитом модели психического могут воспринимать информацию, относящуюся к поведению людей (направление взгляда, движения тела, мимику), но у них не сформирован механизм, который в дальнейшем позволит им интерпретировать и понимать смысл этой информации (Baron-Cohen, 1989). Можно констатировать два аспекта нарушения развития ориентации в социальных сигналах: возможность инициировать и реагировать на привлечение совместного внимания, а также интерпретация ориентирующих социальных сигналов как аспекта сформированной модели психического (Perner, 1989; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Flavell, 2000; Сергиенко, Лебедева и Прусакова, 2009; Wellman, Cross, & Watson, 2001; Russell & Sharma, 2003; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005). По мнению автора, данный дефицит обусловлен неспособностью к быстрому переключению внимания, что, в свою очередь, разрушает соответствующий опыт и базу, необходимую для нормального развития репрезентации (Perner, 1989).

Но практически все теории воспринимают модель психического как обособленную линию развития, а не в рамках общего нормативного возрастного развития (Hobson, 2005; Gopnik, Capps, & Meltzoff, 2000; Perner, Frith, Leslie, & Leekam, 1989). На наш взгляд, до сих пор предыдущие исследования проводились, в основном, на детях младенческого и раннего

возраста, а оценка навыков совместного внимания в разные периоды их возрастного развития остается малоизученной. Исследования более поздних этапов развития дошкольников будут ключевыми для понимания направленности влияний между совместным вниманием и социально-когнитивным развитием.

В ряде исследований проведен анализ связи уровня интеллектуального развития и развития модели психического на детях с расстройствами аутистического спектра и детях со сниженным интеллектом. При этом нерешенной, на наш взгляд, проблемой является то, что на выборке детей с диагнозом задержки психического развития систематизированных данных остается мало.

Исследования Г. Е. Сухаревой, В. В. Ковалева, К. С. Лебединской, Т. А. Власовой, В. И. Лубовской, Н. А. Цыпиной, В. В. Лебединского, Ф. М. Гайдук показывают, что задержка психического развития имеет различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и легкой умственной отсталостью (Емелина и Макаров, 2018; Злоказова, 2004; Лебединская, 2005; Скворцов, Апексимова и Петракова, 2002; Шумская, 2013). В свою очередь, степень тяжести задержки психического развития характеризует степень снижения когнитивных возможностей, неравномерность структуры интеллекта. Одновременно задержка психического развития входит в группу психосоциально обусловленных нарушений (Шумская, 2013). В связи с этим становится возможным проследить на группе детей с задержкой психического развития роль интеллекта в развитии понимания ментального у детей дошкольного возраста.

На наш взгляд, понимание механизмов формирования задержки психического как за счет замедления созревания эмоционально-волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности (Емелина и Макаров, 2018; Лебединская, 2005), также открывает возможность одновременного исследования преемственности развития между совместным вниманием и социально-когнитивными способностями в раннем детстве.

В проверке нуждается гипотеза о том, что лежащий в основе нарушений совместного внимания дефицит случается из-за чрезмерной задержки в развитии (Frith, 1988). Исследование снижения ориентации на социальные сигналы (в первую очередь, на взгляд для установления эпизодов совместного внимания) у детей с задержкой психического развития отобразит специфику нарушения как социально-когнитивного явления и раскроет не только аспект когнитивного развития (чему посвящено достаточно много исследований на данной выборке), но и аспект коммуникативных нарушений, препятствующих нормативному возрастному развитию.

Теория дефицита развития модели психического

При типичном возрастном развитии совместное внимание возникает вслед за возрастающей способностью ребенка интегрировать информацию о себе, о другом человеке и об объединении своих намерений и намерений другого человека по отношению к внешнему объекту или способности фокусировать свое внимание друг на друге (триадические отношения) (Hobson, 2005; Charwarska, Klin, & Volkmar, 2003). Кроме того, индивид должен проявлять осознание того, что фокус разделяется между собой и другим человеком (Hobson, 2005; Chen, Castellanos, Yu, & Houston, 2019).

Экспериментальные данные S. Baron-Cohen демонстрируют, что при аутизме дефицит зрительного совместного внимания является следствием более глубокого нарушения механизма

общего внимания и влечет за собой нарушения в развитии модели психического: не могут быть построены триадичные представления (Я – Другой – Объект) (Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Bora & Pantelis, 2013; Mundy, Sullivan, & Mastergeorge, 2009; Hobson, 2005). Выделяются основные фундаментальные проявления совместного внимания, которые могут нарушаться: собственно, поддержание зрительного контакта и смещение взгляда между направлением взгляда социального партнера и каким-либо объектом (Broz, Lehmann, Nehaniv, & Dautenhahn, 2013; Dejan, 2006). Основные нарушения проявляются в трудности у ребенка ориентировать себя в том же общем направлении (в их поле зрения) как на другого человека, так и на общий объект взаимодействия (Dawson & Burner, 2011; Dawson & Levy, 1989). Дети также перестают сосредотачиваться на первом интересном (заметном) объекте, с которым они сталкиваются (Dawson & Burner, 2011; Dawson, Jones, & Merkle, 2012; Dawson & Levy, 1989).

Таким образом, нормативное развитие ребенка предполагает формирование и расширение более сложного поведения, такого как корректировка направления взгляда, когда начальный взгляд следования за социальным партнером не увенчался успехом, способность к следящему взгляду за направлением взгляда взрослых (Dawson & Levy, 1989), что отражает понимание других как преднамеренных участников взаимодействия (MacPherson & Moore, 2007; Slone et al., 2018; Suarez-Rivera, Smith, & Yu, 2019; Yu & Smith, 2017).

Исследования совместного внимания сосредоточены на нормативных закономерностях возникновения дефицита совместного внимания: выявления, как такие навыки связаны с последующим развитием ребенка (Kasari, 1990; MacPherson & Moore, 2007; Delgado et al., 2002), с формированием обобщенных «символических способностей» (Hobson, 2005; Lewis & Bouche, 1988; Mundy, Sullivan, & Mastergeorge, 2009; Leslie, 1987) и общих социально-познавательных процессов у детей (Dawson & Levy, 1989; Bruner, 1985; Jayaraman, Fausey, & Smith, 2017; Johnson, Sullivan, Hayhoe, & Ballard, 2014; Mundy et al., 2007; Mumme, 2007; Mundy, 2003a; Mundy, 2003b; Scaife & Bruner, 1975; Mundy & Sigman, 2006).

Потенциальные механизмы, лежащие в основе атипичного совместного внимания, включают: атипичный рефлексивный взгляд, нарушение интеграции совместного внимания (Ozonoff, 1997; Charman, 2001; Mumme, 2007; Mundy, 2003; Mundy, Sullivan, & Mastergeorge, 2009) и снижение навыков распознавания ориентирующего значения взгляда (Charman, 2001), снижение социальной мотивации и признание ценности вознаграждения за социальное взаимодействие (Charman, 2001; Dawson & Levy, 1989).

Можно предположить, что основной аспект нарушения заключается в распознавании, синтезе и интерпретации ориентирующей социальной информации, исходящей из глазного контакта, необходимой для функционирования механизма совместного внимания и формирования базы социального опыта как основы модели психического.

Выявленная неспособность большинства детей 5–6 лет со сниженным интеллектом понимать желания другого человека по направлению движения его глаз также доказывает, что они не достигли того ментального возраста, когда становление модели психического помогает им сделать вывод о ментальных состояниях другого человека по их проявлениям в поведении (Сергиенко и др., 2009).

Результаты предыдущих исследований позволяют обнаружить предпосылки для вопроса о синхронности когнитивного развития и формирования модели психического на основе механизма совместного внимания, а именно распознавания внешних поведенческих

проявлений (направление взора). Потенциальные механизмы, лежащие в основе атипичного совместного внимания, нечувствительность к основным социальным сигналам будут препятствовать нормативному возрастному развитию. Можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического. Однако остается открытым вопрос о том, можно ли считать, что уровень развития психометрического интеллекта, оцененный на основе тестов, свидетельствует если не о центральной, то о важнейшей и необходимой роли когнитивного развития для становления модели психического? (Сергиенко и др., 2009; Dawson & Levy, 1989)

Дефицитарность модели психического коррелирует с нарушениями мышления (Mazza et al., 2007; Russell & Sharma, 2003). Но возникают ли трудности распознавания ментального мира других людей как следствие когнитивного дефицита (Frith & Corcoran, 1996; Bora & Pantelis, 2013; Bora, Yucel, & Pantelis, 2009; Bruner, 1985), или они являются самостоятельным нарушением (Harrington, Siegert, & McClure, 2005; Скворцов, Апексимова и Петракова, 2002)? Нарушения модели психического вторичны по отношению к когнитивным нарушениям (Bora & Pantelis, 2013; Bora, Yucel, & Pantelis, 2009)? Это или нарушение в развитии детектора зрительного внимания (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985), или отсутствие способности к имитации (Gopnik, Capps, & Meltzoff, 2000), или дефицит в развитии символических функций, препятствующий развитию ментальных моделей (Hobson, 2005), или дефицит в развитии модулей психической организации (Leslie & Frith, 1988). Что определяет когнитивное развитие ребенка, или когнитивное нарушение возрастного развития препятствует развитию модели психического?

Таким образом, целью исследования является изучение процесса снижения ориентации на социальные сигналы у детей с задержкой психического развития для отображения специфики нарушения совместного внимания как социально-когнитивного явления.

Методы

Эмпирическая выборка исследования: 514 детей дошкольного возраста. Из них группа детей в возрасте 4–5 лет ($n = 107$) и группа детей 6–7 лет ($n = 354$). Также выборку составили 53 ребенка дошкольного возраста, посещающие группы компенсирующей направленности: дети, составившие данную подвыборку, имеют нарушения развития, характерные для разных форм ЗПР, в том числе смешанных F80–F89 по МКБ-10. Это дошкольники с наличием сочетанных форм особенностей психического развития и (или) отклонений в поведении – нарушения когнитивных функций, речи, эмоционально-волевой сферы, поведения, коммуникативной функции. При постановке диагноза психиатр оценивал уровень интеллектуального развития при помощи теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста (WPPSI – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, для детей от 3 лет до 7 лет 3 мес.). Дети с задержкой психического развития имели уровень развития интеллекта ниже среднего (< 85). Зафиксированы: выраженное недоразвитие функций внимания и памяти, нарушения темпа восприятия, замедленности процессов приема и переработки сенсорной информации, а также трудности синтеза воспринимаемых объектов. У детей с нижней границей нормы возрастного развития выявлен диспропорциональный характер структуры их интеллекта, что проявляется в недоразвитии вербальных функций, а также в снижении умственной работоспособности, недоразвитии зрительно-моторной координации и зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Методики

1. Для оценки уровня понимания намерений, желаний, интересов других по поведенческим проявлениям (взгляд, жесты и др.) были применены классические задачи на модель психического: «тест на ошибочное мнение» «Салли-Энн»; задача на исследование возможности использования направления взгляда как показателя желания другого человека «Что хочет Чарли?»; задача на понимание принципа «видеть – значит, знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?» (Baron-Cohen, 1989, etc.); задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки.

2. Было использовано разработанное нами задание – аналог классической диагностической задачи «Что хочет Чарли» на исследование возможности использования направления взгляда персонажа на картинке как показателя намерения выбрать объект из ряда предложенных.

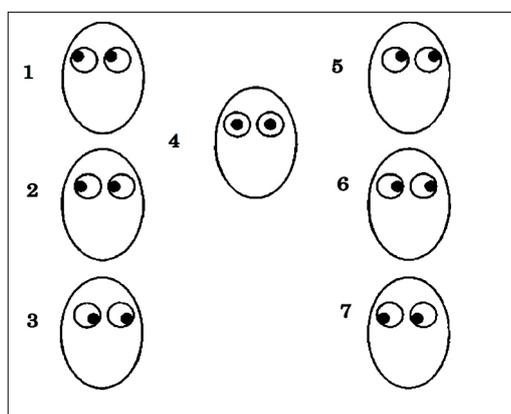


Рисунок 1. Стимульный материал для задачи определения выбора объекта по направлению взгляда персонажа

Для проверки вывода о том, что результаты выполнения задачи связаны именно с детекцией направления взгляда, нами был предложен ряд дополнительных задач, включающих скрытую ориентировку внимания (рис. 2). Ориентировка внимания задавалась центральной или периферической подсказкой.

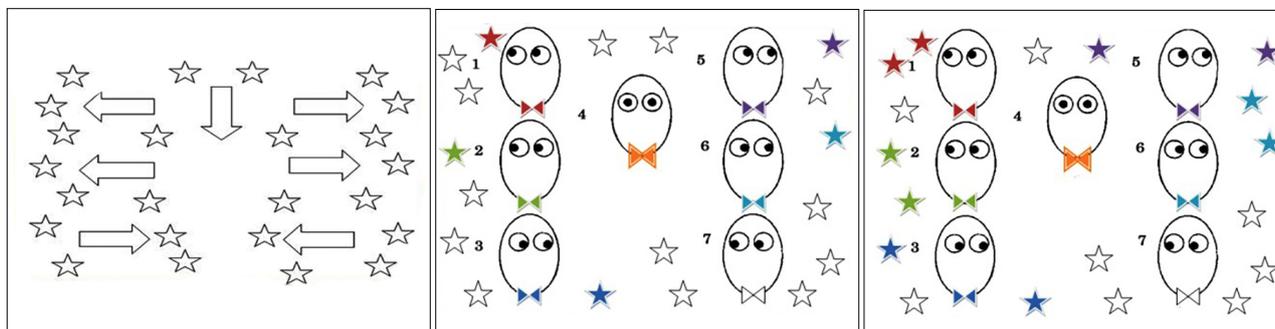


Рисунок 2. Стимульный материал для задачи определения выбора объекта с центральной и периферической подсказкой

Центральная подсказка представляла собой явное указание стрелкой на объект, который ребенок должен был выбрать. Периферическая подсказка представляла собой способ привлечения с помощью совпадения цвета объекта, который выбирал персонаж, с цветом элемента одежды персонажа. Еще одна задача одновременно с шумом и подсказкой – подсветка цветом – была и у целевого объекта, и у альтернативного.

3. Нейропсихологические пробы для исследования блока приема и переработки информации: обработка слуховой информации (воспроизведение ритмов, понимание слов, похожих по звучанию / по значению; развитие слухоречевой памяти); обработка зрительной информации (опознание реалистических изображений, опознание перечеркнутых изображений, опознание незаконченных изображений, опознание изображений в «шуме», выделение изображений из фона, зрительная память); обработка зрительно-пространственной информации (пробы Хэда, конструктивный праксис, зрительно-пространственная память). Основными являются пробы на опознавание сенсibilизированных изображений, достаточно чувствительных для выявления основных характеристик зрительного опознания у ребенка.

Обработка данных проводилась с применением программы статистической обработки информации SPSS V.23.0.

Результаты

1. На первом этапе при помощи Т-критерия Стьюдента были обнаружены значимые в определении намерений по направлению взгляда различия между группами детей, соответствующих норме возрастного развития, и детей с нижней границей возрастного развития (рис. 3).

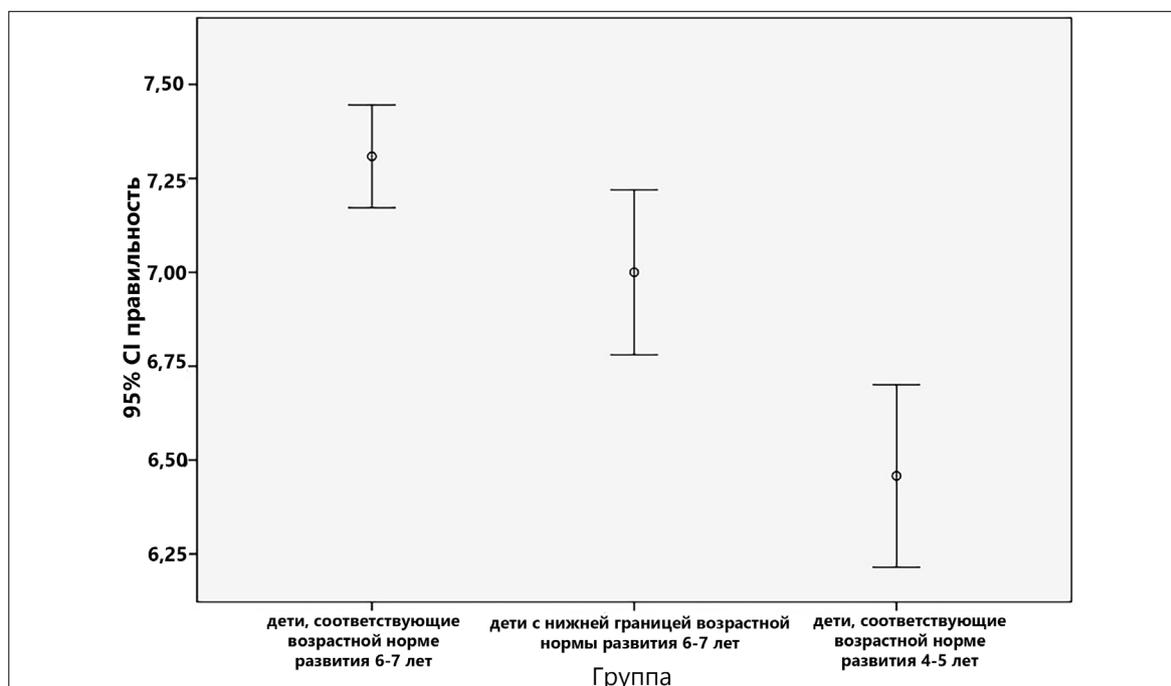


Рисунок 3. Правильность определения намерений по направлению взгляда в группах детей с разным уровнем возрастного развития

Так, группа детей, соответствующая возрастной норме развития, точнее и безошибочно определяют намерения по направлению взгляда во всех 8 предложенных задачах ($p = 0,02$). Притом, если сравнивать 2 возрастные группы детей 4–5 лет и 6–7 лет, то статистически достоверен показатель правильности и безошибочности определения выбора объекта по направлению взгляда в группе детей 6–7 лет ($p = 0,018$) (рис. 3).

Проанализировав степень вариации и размаха данных, видим, что в группе детей 6–7 лет показатели однороднее, чем в группе детей 4–5 лет. Можно предположить, что данные различия свидетельствуют о подтверждении процесса становления навыков совместного внимания: если в возрасте 4–5 лет можно наблюдать гетерохронность и неоднородность показателей данного навыка, то к 6–7 годам этот навык становится однородным новообразованием. Данный факт дополняется высокой степенью вариации показателей в группе с нижней границей возрастного развития и однородностью в группе детей с нормативным возрастным развитием.

Можно предположить, что ответ на совместное внимание (чувствительность к ориентирующему значению направления взгляда) связан с уровнем когнитивного развития и способен выявлять последовательные нарушения в иницировании совместного внимания с другими людьми, выведении психических состояний других людей из взгляда.

Также обнаружено, что если сравнивать детей 6–7 лет, соответствующих возрастной норме развития, детей с нижней границей возрастного развития и детей 4–5 лет (с нормативным развитием), то выявляются различия в сформированности навыков совместного внимания не только внутри возрастной группы, но и между группой детей 4–5 лет и детьми 6–7 лет с нижней границей ($p = 0,0001$) и возрастной нормой развития ($p = 0,0001$) (рис. 3).

Данный факт отображает вариативность становления и возможность различий возрастных изменений навыков совместного внимания, а точнее, раскрывает наличие онтогенетических различий в понимании намерений другого по направлению взгляда как важнейшего навыка реагирования на совместное внимание и иницирование совместного внимания. Различия 2-х групп с нормативным возрастным развитием и группы детей с нижней границей возрастного развития подтверждают гипотезу о ведущей роли участия ребенка в совместном внимании, в приобретении им способности координировать внимание с социальными партнерами, что имеет решающее значение для активного участия детей в возможности обучения.

При помощи дисперсионного анализа были выявлены различия между группами детей с нормативным возрастным развитием, нижней границей показателей нормативного возрастного развития и группой детей с задержкой психического развития. Также получены различия данных групп детей 6–7 лет с группой детей 4–5 лет (Критерий Ливня $\geq 0,05$, $F = 42,120$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,221$) (рис. 4).

Результаты показывают, что правильность направления взгляда определяют лучше дети, развитие которых соответствует возрастной норме. Группа детей с нижней границей возрастной нормы развития, а также группа детей 4–5 лет показали результаты ниже группы детей, соответствующих возрастной норме развития. Дети с задержкой психического развития показали кардинально отличающиеся результаты; правильность направления взгляда у детей с ЗПР меньше, чем у групп контраста. Данные различия возрастных изменений навыков совместного внимания связаны с уровнем развития ребенка.

2. Было проверено предположение о том, что у детей с задержкой психического развития нарушаются именно анализ и интерпретация информации, исходящей из направления

взгляда при сохранной переработке информации, исходящей от ориентирующих указаний несоциального характера.

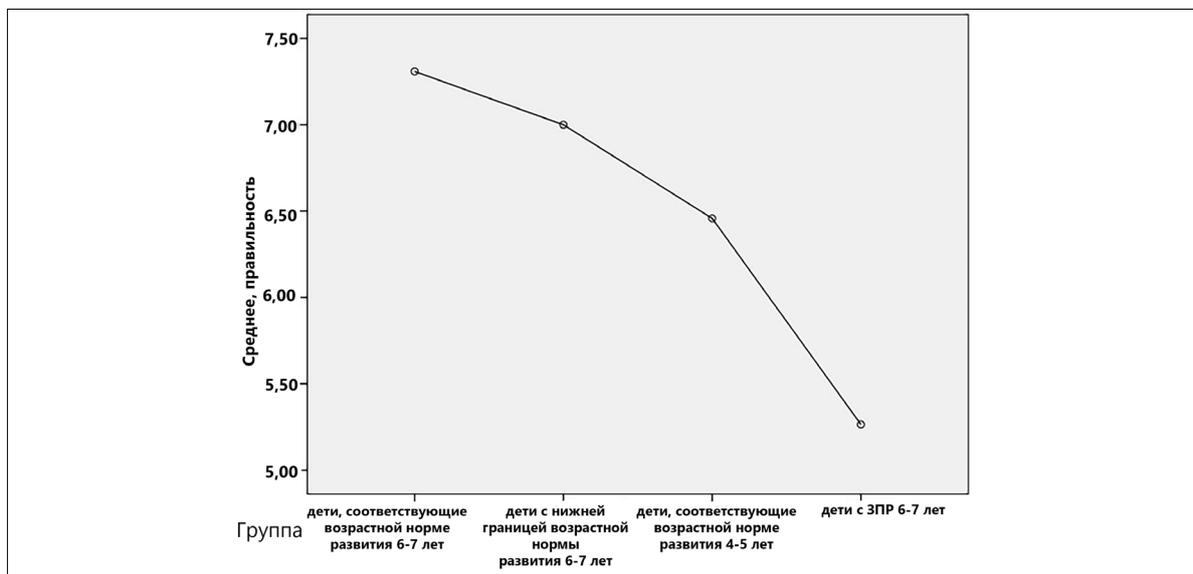


Рисунок 4. Результаты сравнения групп детей

Для этого было произведено сравнение серий экспериментов, где детям предлагалось определить выбор объекта по направлению стрелки, определить намерения выбора объекта по взгляду персонажа без подсказки и с центральной, периферической цветовой подсказкой (см. методы); был применен Т-критерий Стьюдента для зависимой выборки.

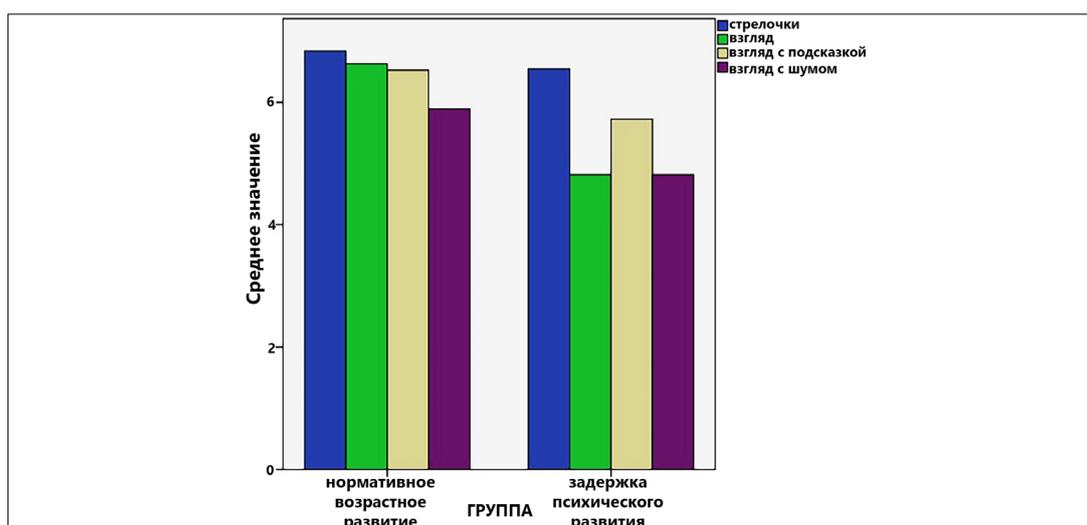


Рисунок 5. Различия показателей групп в сериях задач

| Таблица 1 Критерий парных выборок | | Норма | ЗПР Знач. (двухсторонняя) |
|--------------------------------------|--|--------|---------------------------------|
| Пара 1 | Задача со стрелками – Задача со взглядом | 0,003 | 0,001 |
| Пара 2 | Задача со стрелками – Задача «взгляд с подсказкой» | 0,012 | 0,068 |
| Пара 3 | Задача со стрелками – Задача «взгляд с шумом» | 0,0001 | 0,004 |
| Пара 4 | Задача со взглядом – Задача «взгляд с подсказкой» | 0,324 | 0,085 |
| Пара 5 | Задача со взглядом – Задача «взгляд с шумом» | 0 | 1,000 |
| Пара 6 | Взгляд с подсказкой – Задача «взгляд с шумом» | 0 | 0,053 |

Полученные данные (рис. 5, табл. 1) демонстрируют значимые различия в успешности распознавания выбора объекта по указанию объекта стрелкой и определении выбора объекта по детекции направления взгляда персонажа.

В группе детей с задержкой психического развития дети успешнее в выборе объекта в задачах, где присутствует конкретная подсказка (центральная подсказка, явное указание – стрелки), и менее успешно определяют выбор объекта по направлению взгляда персонажа. При этом они успешнее и в выборе объекта по направлению взгляда персонажа в задачах с цветовой подсказкой, чем в задачах, где эта подсказка отсутствовала. В группе же нормативного возрастного развития в задаче с подсказкой таких различий не обнаружено.

Можно предположить, что для детей с задержкой психического развития действительно характерна нечувствительность именно к основным социальным сигналам от другого человека, и поэтому они не воспринимают чужие глаза как адаптивно информативные, глазной контакт является источником информации о намерениях других людей. При этом они успешны в распознавании конкретных информационных подсказок.

3. Далее мы решили проверить гипотезу о единстве дефицита механизма переработки социальной информации и общего механизма переработки информации, приводящем к нарушению синтеза информации социального опыта для обмена социальной информацией.

При помощи регрессионного анализа обнаружено, что обработка социальной информации (задачи на модель психического) связана с такими трудностями обработки информации ($R^2 = 0,759$, $p = 0,0001$), как: узнавание перечеркнутых изображений ($\beta = 1,074$, $p = 0,0001$), узнавание недорисованных изображений ($\beta = -0,578$, $p = 0,004$).

Обработка информации по направлению взгляда связана с такими трудностями обработки информации, как ($R^2 = 0,467$, $p = 0,020$): узнавание недорисованных изображений ($\beta = -0,794$, $p = 0,007$), узнавание рисунков по существенным признакам ($\beta = 0,436$, $p = 0,007$), понимание предлогов, обозначающих пространственное взаиморасположение ($\beta = 0,407$, $p = 0,006$).

Можно прийти к выводу, что в процессе переработки социальной информации важную роль играют индивидуальные различия детей в переработке зрительной информации.

Имеющиеся трудности обнаруживаются, главным образом, при предъявлении наложенных и перечеркнутых схематических изображений и, скорее всего, обусловлены преобладанием одной из стратегий переработки зрительной и зрительно-пространственной информации. Чаще наблюдается слабость холистической стратегии (ошибки по типу фрагментарности): дети обращают внимание на общее сходство или выхватывают случайный фрагмент, не проверяя перцептивную гипотезу.

Обсуждение результатов

Данные исследования отображают важнейшую роль способности интегрировать и использовать совместное внимание для общего развития ребенка. Отображен контекст одной из причин развития совместного внимания и функциональных последствий совместного внимания.

Различия в 3-х группах (с нормативным, нижней границей и задержкой возрастного развития) подтверждают гипотезу о ведущей роли участия ребенка в совместном внимании, в приобретении им способности координировать внимание с социальными партнерами, что имеет решающее значение для активного участия детей в возможности обучения.

Основной аспект нарушения заключается в распознавании, синтезе и интерпретации ориентирующей социальной информации, исходящей из глазного контакта, необходимой для функционирования механизма совместного внимания и формирования базы социального опыта как основы модели психического.

Данные отображают различия в совместном внимании, ведомом «восходящими» процессами, и совместном внимании, ведомом «нисходящими» процессами (Tomasello et al., 2005, etc.). Можно предположить, что у детей с задержкой психического развития преобладает «восходящее» совместное внимание (bottom-up joint attention), которое основывается на информации о перцептивных характеристиках стимулов: стимул или событие привлекает непровольное внимание вследствие своей «заметности» (saliency), необычности, и ребенок может сделать вывод о том, что этот стимул или это событие также привлекает внимание нашего собеседника. При этом дети с задержкой психического развития испытывают трудности «нисходящего» совместного внимания (top-down joint attention), которое основывается на информации о смысловом контексте коммуникации, например, знании о том, что какой-либо предмет является новым или значимым для собеседника (но не для него).

Анализ данных также позволяет сделать заключение, что к трудностям переработки социальной информации, трудностям распознавания намерений по направлению взгляда могут приводить следующие особенности переработки информации:

- 1) фрагментарность восприятия: ребенок дополняет фрагмент до целого по догадке, как бы не видя целого;
- 2) внимание к деталям в ущерб целому или избыточное обобщенное восприятие;
- 3) упрощение, смешивание существенных деталей;
- 4) склонность к перцептивным заменам при недостаточности входящей перцептивной информации, смешение близких зрительных образов;
- 5) страдает использование зрительных эталонов;
- 6) обобщенное категориальное восприятие: в оценке иерархии признаков предмета могут упустить существенную, критическую для опознания деталь;

- 7) перерабатывается информация, и принимаются решения отдельно о форме, размере, местоположении объекта, для чего используются признаки, не зависящие от размера, положения и яркости – категориальность;
- 8) нарушается механизм, который обеспечивает более полное и конкретное описание изображения, в котором отмечается каждый элемент изображения и взаимное расположение всех элементов;
- 9) преобладает холистический принцип восприятия, он оптимален на первых этапах обработки зрительной информации и вообще при обработке новой информации;
- 10) нарушается аналитическая стратегия, когда человек описывает стимулы в терминах сформировавшейся, готовой системы описания, в частности, вербально-перцептивного описания.

В группе детей с задержкой психического развития успешность выполнения нейропсихологических заданий зависит от уровня их общего интеллектуального развития, в отличие от группы нормативно развивающихся дошкольников, нейропсихологические особенности которых определяются индивидуальными характеристиками.

Заключение

Данные позволили обнаружить различия в механизмах переработки зрительной информации, неравномерность развития компонентов зрительно-перцептивных функций, которые могут определять индивидуальные различия детей в переработке социальной информации о поведенческих проявлениях других людей.

Как и в предыдущих исследованиях (например, К. С. Лебединской, Н. А. Шумской, И. А. Скворцовой, О. А. Апексимовой, В. С. Петраковой), подтвердилось наличие характерных особенностей в переработке информации у детей с задержкой психического развития. При этом в нашем исследовании удалось связать полученные данные с трудностями в обработке ими социальной информации, необходимой для установления эпизодов совместного внимания. Анализ результатов исследования позволяет прийти к выводу, что нейропсихологические особенности у детей с задержкой психического развития не только оказывают специфическое влияние на структуру интеллектуальных функций, но и опосредованно воздействуют на обработку социальной информации.

По результатам исследования можно сделать вывод, что проявление симптомов нарушения совместного внимания через определение намерений по направлению взгляда связано с нормативным возрастным становлением ребенка и модулируется когнитивным функционированием. В свою очередь, механизм совместного внимания помогает интерпретировать и понимать смысл социальной информации. Исследование показывает, что одним из возможных механизмов дефекта совместного внимания может выступать дефицитарность (несформированность) функций переработки информации.

Благодарности

Результаты исследования получены при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00220 «Роль совместного внимания и способности интегрировать социальную информацию в развитии дошкольников».

Литература

- Емелина, Д. А. и Макаров, И. В. (2018). Задержки психического развития у детей (аналитический обзор). *Обзорение психиатрии и медицинской психологии*, 1, 4–12.
- Злоказова, М. В. (2004). *Задержка психического развития (клинико-психологические, сравнительно-возрастные и реабилитационные аспекты)* (дисс. ... д. мед. наук). Санкт-Петербург.
- Лебединская, К. С. (2005). Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 9. Доступ 08 июня 2019, источник <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-kliniki-i-sistematiki>
- Сергиенко, Е. А., Лебедева, Е. И. и Прусакова, О. А. (2009). *Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека*. М.: Изд-во Института психологии РАН.
- Скворцов, И. А., Апекумова, О. А. и Петракова, В. С. (2002). *Исследование профиля развития психоневрологических функций у детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений. Методическое пособие*. М.: Тривола.
- Шумская, Н. А. (2013). *Структурно-уровневые характеристики интеллекта у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза* (дисс. ... канд. психол. наук). Санкт-Петербург.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285–297.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mind Blindness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition*, 21, 37–46.
- Bora, E., & Pantelis, C. (2013). Theory of mind impairments in first-episode psychosis, individuals at ultra-high risk for psychosis and in first-degree relatives of schizophrenia: systematic review and meta-analysis. *Schizophrenia research*, 144(1), 31–36, doi: [10.1016/j.schres.2012.12.013](https://doi.org/10.1016/j.schres.2012.12.013)
- Bora, E., Yucel, M., & Pantelis, C. (2009). Theory of mind impairment in schizophrenia: Metaanalysis. *Schizophrenia Research*, 109, 1–9. doi: [10.1016/j.schres.2008.12.020](https://doi.org/10.1016/j.schres.2008.12.020)
- Broz, F., Lehmann, H., Nehaniv, C. L., & Dautenhahn, K. (2013). Automated analysis of mutual gaze in human conversational pairs. In Y. Nakano, C. Conati, T. Bader (Eds.), *Eye gaze in intelligent user interfaces* (pp. 41–60). Springer, London. doi: [10.1007/978-1-4471-4784-8_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-4784-8_4)
- Bruner, J. (1985). *Child's talk: Learning to Use Language*. New York.
- Charman, T. (2001). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481–498.
- Charwarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Automatic attention cuing through eye movement in 2-year-old-children with autism. *Child Development*, 74, 1108–1122.
- Chen, C., Castellanos, I., Yu, C., & Houston, D. M. (2019). Effects of children's hearing loss on the synchrony between parents' object naming and children's attention. *Infant Behavior and Development*, 57, 101322.
- Dawson, G., & Burner, K. (2011). Behavioral interventions in children and adolescents with autism spectrum disorder: a review of recent findings. *Current Opinion in Pediatrics*, 23(6), 616–620. doi: [10.1097/MOP.0b013e32834cf082](https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32834cf082)
- Dawson, G., & Levy, A. (1989). Arousal, attention, and socioemotional impairments of individual with autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism, Nature, Diagnosis and Treatment* (pp. 49–74). New York: The Guilford press.

- Dawson, G., Jones, E. J., & Merkle, K. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(11), 1150–1159. doi: [10.1016/j.jaac.2012.08.018](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.018)
- Dejan, T. (2006). Geometrical basis of perception of gaze direction. *Vision Research*, 46(21), 3549–3562.
- Delgado, C., Mundy, P., Crowson, M., Markus, J., Yale, M., & Schwartz, H. (2002). Responding to joint attention and language development: A comparison of target locations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1715–1719.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23.
- Frith, C. D., & Corcoran, R. (1996). Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 26(3), 521–530.
- Frith, U. (1988). Autism: possible clues to the underlying pathology: Psychological Facts. In L. Wing (Ed.), *Aspects of Autism, Biological Research*. London: Gaskell, Royal College of Psychiatrics.
- Gopnik, A., Capps, L., & Meltzoff, A. (2000). Early theories of mind: what the theory can tell us about autism? In S. Baron-Cohen, H. Tagerlusbeg, D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 50–72). Oxford: Oxford University Press.
- Harrington, L., Siegert, R. J., & McClure, J. (2005). Theory of mind in schizophrenia: a critical review. *Cognitive Neuropsychiatry*, 10(4), 249–286. doi: [10.1080/13546800444000056](https://doi.org/10.1080/13546800444000056)
- Hobson, R. P. (2005). What puts the jointness in joint attention? In J. Roesler (Ed.), *Joint attention: Communication and Other Minds* (pp. 185–204). Oxford: Oxford University Press.
- Jayaraman, S., Fausey, C. M., & Smith, L. B. (2017). Why are faces denser in the visual experiences of younger than older infants? *Developmental Psychology*, 53(1), 38–49. doi: [10.1037/dev0000230](https://doi.org/10.1037/dev0000230)
- Johnson, L., Sullivan, B., Hayhoe, M., & Ballard, D. (2014). Predicting human visuomotor behaviour in a driving task. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Biological Sciences*, 369(1636). doi: [10.1098/rstb.2013.0044](https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0044)
- Kasari, C. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87–100.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412–426. doi: [10.1037/0033-295X.94.4.412](https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412)
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 315–324.
- Lewis, V., & Bouche, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325–339.
- MacPherson, A. C., & Moore, C. (2007). Attentional control by gaze cues in infancy. In R. Flomm, K. Lee, D. Muir (Eds.), *Gaze-Following: Its Development and Significance* (pp. 53–76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mazza, M., Costagliola, C., Di Michele, V., Magliani, V., Pollice, R., Ricci, A., ... Galzio, R. J. (2007). Deficit of social cognition in subjects with surgically treated frontal lobe lesions and in subjects affected by schizophrenia. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 257(1), 12–22.
- Mumme, D. (2007). Infants' use of gaze cues to interpret others' actions and emotional reactions. In R. Flomm, K. Lee, D. Muir (Eds.), *Gaze-Following: Its Development and Significance* (pp. 143–170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mundy, P. (2003a). *A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Miami: University of Miami Psychology Department.
- Mundy, P. (2003b). Annotation: the neural basis of social impairments in autism: the role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 44, 793–809.
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (2nd ed., Vol. 1: Theory and methods, pp. 293–332). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938–954. doi: [10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x)
- Mundy, P., Sullivan, L., & Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition, and autism. *Autism research*, 2, 2–21.
- Ozonoff, S. (1997). Components of executive function in autism and other disorders. In J. Russell (Ed.), *Autism as an executive disorder* (pp. 179–211). Oxford: Oxford University Press.
- Perner, J. (1989). Experimental awareness and children's episodic memory. In W. Schneider, F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among Aptitudes, Strategies and Knowledge in Cognitive Performance*. New York: Springer Verlag.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60(3), 688–700.
- Russell, T., & Sharma, T. (2003). Social cognition at the neural level: Investigations in autism, psychopathy and schizophrenia. In C. Brune, M. Ribbert, H. Schiefenovel (Eds.), *The Social Brain. Evolution and Pathology* (pp. 253–276). UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Scaife, M., & Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265–266.
- Slone, L. K., Abney, D. H., Borjon, J. I., Chen, C. H., Franchak, J. M., Percy, D., ... Yu, C. (2018). Gaze in Action: Head-mounted Eye Tracking of Children's Dynamic Visual Attention During Naturalistic Behavior. *Vis. Exp.*, 141, 58496. doi: [10.3791/58496](https://doi.org/10.3791/58496)
- Suarez-Rivera, C., Smith, L. B., & Yu, C. (2019). Multimodal parent behaviors within joint attention support sustained attention in infants. *Developmental Psychology*, 55(1), 96–109.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Brain and Behavior Sciences*, 28, 675–690.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). A meta-analysis of Theory-of-Mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Yu, C., & Smith, L. B. (2017). Hand-Eye Coordination Predicts Joint Attention. *Child Development*, 88(6), 2060–2078.

Конфликт интересов отсутствует

Психологическая концепция преодоления: теория, методология, диагностика

Виталий В. Андреев*, Владимир В. Андреев

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

* E-mail: vitavv2507@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4946-3834>

Аннотация

Введение. В статье предложен анализ феномена «преодоления» с различных теоретических и методологических позиций. Представлен терминологический, семантический и функциональный анализ концепта «преодоление» в структуре самосознания спортсменов. Показана тесная связь феномена «воли» с концептом «преодоление» в различных аспектах. В частности, показаны философские, психолого-педагогические, психофизиологические, социально-психологические детерминанты, влияющие на формирование нашего подхода в изучении феномена преодоления. Научная новизна заключается в попытке методологического и научно-критического анализа проблемы преодоления в психологии. Систематизированы концепции отечественных и зарубежных ученых в процессе осмысления феномена «преодоление». Сформулировано авторское рабочее определение феномена «преодоление», и выделены уровни преодоления. Впервые комплексно исследован феномен «преодоление» с точки зрения физических и психологических регуляторных детерминант.

Теоретическое обоснование. Приводятся базовые теории, принципы, концепции, включающие: диалектический принцип, принцип трансгрессивности, принцип устойчивого неравновесия живых систем, принцип самодетерминации. Приведены основные аспекты психологической теории преодоления. Показано влияние концепции жизнестойкости, надситуативной теории активности, идеи пассионарности и лиминальности. Учтены разработки психологии экстремальности, психологических барьеров, проблемы риска. К объяснительным детерминантам сущности происхождения феномена преодоления следует отнести «рефлекс свободы» и «рефлекс цели» И. П. Павлова, «принцип доминанты» А. А. Ухтомского, синергетические идеи «концепции неравновесных систем» И. Пригожина, «концепцию пассионарности» Л. Гумилева, теоретические положения П. К. Анохина, Б. Г. Ананьева, Н. А. Бернштейна, Э. С. Бауэра и других ученых.

Результаты и их обсуждение. Была разработана схема функционального анализа ретроспективных автобиографических анкетных данных, предложен алгоритм семантического анализа эмпирических данных. По результатам контент-анализа представлена структурно-динамическая характеристика феномена преодоления, выяснены психологические параметры понятий «воли» и «преодоления». Выполнен семантический анализ различных представлений о феномене преодоления. Предложена уровневая концепция преодоления. Осуществлена попытка концептуализации понятия «воли» и ее связь с парадигмой «преодоления».

Ключевые слова

понятие воли, феномен преодоления, уровни преодоления, трансгрессия, мотивация, переживание, coping, неопределенность

Основные положения

- ▶ проблема преодоления критических ситуаций имеет и теоретический, и методический, и практический аспекты;
- ▶ трансдисциплинарный подход в построении концепции преодоления включает следующие принципы: принцип противоречий, принцип трансгрессии, принцип потенцирования, принцип предельности, принцип субъектности, принцип самодетерминации, принцип неудовлетворенности, принцип неопределенности и принцип опасности;
- ▶ уровневая модель преодоления позволяет феномен преодоления представить в виде стадий преодолевающего восхождения и преобразования в процессе переходов с одного уровня активности субъекта на другой;
- ▶ психологические компоненты преодоления включают мотивационный компонент преодоления (мотив как первичный результат преодоления зависимости); поведенческий компонент преодоления (поступок как результат преодоления поведенческой некомпетентности); когнитивный компонент преодоления (интеллектуальная активность как результат преодоления неопределенности); аффективный компонент преодоления (переживание как результат преодоления опасности и тревоги);
- ▶ вводимые критерии преодоления позволяют измерять процесс преодоления по следующим показателям: когнитивный показатель неопределенности; аффективный показатель опасности; мотивационный показатель неудовлетворенности; поведенческий показатель некомпетентности;
- ▶ парадигма преодоления различных ограничений в ходе деятельности позволяет понять и проанализировать развивающий, обучающий и тренирующий механизм созидательных сил личности человека.

Для цитирования

Андреев, В. В. и Андреев, В. В. (2019). Психологическая концепция преодоления: теория, методология, диагностика. *Российский психологический журнал*, 16(3), 20–32. doi: 10.21702/rpj.2019.3.2

Дата получения рукописи: 14.07.2019

Дата окончания рецензирования: 29.08.2019

Дата принятия к публикации: 05.09.2019

Введение

Парадигма преодоления в науке

Интерес к проблеме преодоления в науке существовал всегда. Анализ научно-практической зарубежной и отечественной литературы показывает, что, несмотря на имеющиеся работы в этом направлении, проблема повышения способности к преодолению критических ситуаций остается актуальной, т. к. предлагаемые методы ее решения, на наш взгляд, являются малоэффективными. Проблемы, связанные с феноменом преодоления предельных пиковых ситуаций, свидетельствуют, что сложившаяся практика организации педагогической деятельности

недооценивает данный феномен. Актуальность, теоретическая, методическая и практическая востребованность предлагаемой темы исследования определяются противоречиями:

- между группой психологов, считающих, что исследование концепции «преодоления» не может быть необходимым и достаточным условием в объяснении специфики феномена воли, и теми психологами, которые считают, что без существенного анализа феномена «преодоления» невозможно продвинуться в исследовании проблемы воли как в теоретическом, так и практическом плане;
- между многочисленными исследовательскими проектами в области изучения критических (стрессовых, конфликтных, кризисных, рискованных, экстремальных) ситуаций и отсутствием смыслового, теоретического и содержательного анализа и описания процесса преодоления критических ситуаций в деятельности человека;
- между широкой изученностью способов поведения в критических ситуациях посредством двух механизмов: психологической защиты (сохранение психики) и копинг-механизмов (приспособление, адаптация психики), и недостаточной разработанностью концепции преодоления в аспекте «coping behavior» как механизме тренировки, обучения и развития личности.

Существующие противоречия обуславливают проблему изучения концепции преодоления в психологии, педагогике и спорте.

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе наиболее точно и корректно феномен преодоления соотносится с «coping-behavior» (Lazarus & Folkman, 1984). Понятие «coping» происходит от английского «cope» (преодолевать, бороться). В германоязычной психологии в этом же смысле используются как синонимы понятия «Bewältigung» (преодоление) и «Belastungsverarbeitung» (переработка нагрузок).

Феноменология преодоления достаточно адекватно проявляется при описании таких характерных способов поведения человека, как «ассертивность» (Hobfoll & Lerman, 1988, с. 565–589), «контроль за действиями» в ситуации преграды и/или неудачи (контрольность) (Kuhl & Beckmann, 1994; Kuhl, 1994; Kuhl, 1983), «психологическая защита» (Plutchik, Kellermann, & Conte, 1979), «резилиантность» (Сапогова, 2009), «жизнестойкость» (Мадди, 2002; Maddi, 1965), протестное поведение (Гусейнов, 2017), лиминальность (Сапогова, 2009; Шиповская, 2013), экстремальность (Томалинцев, 2007; Магомед-Эминов, 2008; Caplan, 1963), рискованность (Корнилова, 2003; Петровский, 1992), и др.

Борьба сопровождает всю жизнь человека, и ему приходится прикладывать постоянные усилия не только для внешней, но и для внутренней непрерывной работы. Напряженная жизнь протекает таким образом, что наиболее важные и значимые моменты зависят от напряжений и усилий, совершаемых человеком. Напряжение, усилие и борьба в жизни означают, что чего-то нет и не может возникнуть, пока человек не приложил усилий, не отказался от борьбы. Тогда следует, что весь субъективный мир человека держится и плывет на «гребне волны» психофизических и духовно-нравственных усилий. «И степень достижений у человека будет определяться и различаться в том, кто совершил усилие, а кто его не совершил, кто совершил большее усилие, а кто меньшее» (Мамардашвили, 1997).

Перефразируя любимое определение М. Пруста, ставшее концептуальным лозунгом М. К. Мамардашвили, следует думать, что «человек есть усилие быть человеком, а жизнь – это усилие человека во времени» (Мамардашвили, 1997). «Время теряется там, где любой человек не прикладывает усилий, не берет на себя ответственность в ситуациях неопределенности,

опасности и риска за то, чтобы быть живым. Жизненный опыт с необходимостью заставляет каждого человека быть готовым к напряженной деятельности, к физическим и психическим усилиям, к борьбе с внутренними и внешними силами. Можно с уверенностью сказать, что там, где мы не приложили необходимых усилий, там время и жизнь оказываются утерянными. Профессиональный результат не определен, но он точно зависит от наших усилий. Человек движется к успеху в той мере, в какой он способен и желает приложить усилия» (Мамардашвили, 1997).

С нашей точки зрения, человек – это «человек преодолевающий», и он существует во всей своей полноте тогда, когда преодолевает себя, преодолевает внутренние и внешние ограничения, преодолевает физические и психические барьеры, и вместе с тем только это позволяет ему состояться и достигнуть спортивного результата. Настоящий человек – это человек, ищущий для себя предельных, экстремальных ситуаций (Ryan & Deci, 2002; Ryan, Deci, & Grolnic, 1995; Ryan & Deci, 2000). Тогда поведение человека в экстремальной ситуации – это как бы весы: их чаша может качнуться в сторону успеха, а может – в сторону неудачи. Тогда риск как форма преодоления жизненных трудностей может быть анализируем как точка неустойчивости, неравновесности, бифуркации, переломного момента между удачей и неудачей, успехом и поражением, потерей и приобретением, – точка равенства шансов.

Уместно вспомнить С. Л. Рубинштейна (1997): «Я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя, это не есть отрицание моей сущности... это ее становление и вместе с тем реализация моей сущности; не отрицание самого себя и становление, а становление и реализация. Отрицается только мое наличное бытие, моя завершенность, конечность».

Необходимо вспомнить, что еще в конце 70-х гг. была предложена идея анализа теории деятельности через понятие «барьер», однако, к сожалению, дальнейшего продолжения она не получила и была заброшена. Нельзя забывать, что еще К. Д. Ушинский в своих трудах связывал деятельность с понятием «препятствие». Он писал, что без препятствий, средств преодоления, процесса преодоления любая деятельность невозможна (Ушинский, 1953).

В академических психологических кругах понятия «ограничения», «препятствия», «барьеры» воспринимаются в тривиальном, обыденном значении: как нечто лишнее, мешающее, нежелательное. Поэтому предполагается, что с теоретических, методологических и практических позиций эти понятия не играют никакой роли, они не научны. С нашей точки зрения, понятия «ограничения», «препятствия», «барьеры» не только являются постоянным атрибутом педагогической, спортивной и творческой деятельности, но могут нести и концептуальную нагрузку. Присутствие их тотально и всегда можно встретить там, где взаимодействуют какие-то противоборствующие силы. Любая материальная система, состоящая из различных частей, может существовать только за счет разнообразных ограничений, препятствующих ее существованию. Без ограничений и барьеров не может существовать ни один физический объект, без них невозможно развитие любой системы, невозможно существование человечества. Ограничения и барьеры стимулируют, катализируют и собирают энергию – подобно плотине, перекрывающей русло реки. Они же организуют, регулируют, корректируют и упорядочивают различные движения и энергетические потоки. Сам человек стал человеком потому, что научился преодолевать гравитационные силы при ходьбе и беге, сопротивление воды, воздуха, атмосферы, а духовно-нравственный барьер – совесть, не только является духовным стержнем людей, но и опорой в существовании государства, да и всего человечества.

С нашей точки зрения, парадигма преодоления открывает новые возможности в получение психологических знаний, опираясь только лишь на одно системообразующее понятие – «преодоления». Анализ деятельности по преодолению профессиональных ограничений и препятствий поможет изучить основной источник развития многих психических новообразований, факторов развития, обучения и тренировки различных функций психики и поведения человека и понять их роль в процессе достижений, опираясь только на концепт преодоления.

Исследование феномена преодоления, которое часто выражается в виде психического напряжения (стресс), психического усилия (волевого усилия) и психологии борьбы (борьбы мотивов), поможет определить позитивное влияние предельных факторов на результат в любой профессиональной деятельности.

Принято считать, что воля – это активная сторона сознания, высший уровень работы сознания; она включена в деятельность, выполняет организующую, управляющую, регулирующую, контролирующую и координирующую функции, является центральным психическим образованием, собирает и удерживает в поле сознания все другие функции, а именно сенсорно-перцептивные и когнитивно-эмоциональные, призвана создавать усилие и удерживать его так долго, как это необходимо для достижения цели (результата). Эта способность человека, проявляющаяся в самодетерминации и саморегуляции его деятельности, отражена в работах Maslow (1967), Deci & Ryan (1991; 1985; 1986; 2002; 1995; 2000, etc.). Воля направляет, активизирует или тормозит действия человека, а также включена в процессы мотивирования, целеполагания, направляет психическую активность на решение проблем, задач и вопросов. Она выступает в качестве иницирующего, мобилизующего и внутреннего факторов деятельности.

По мнению Тульчинского (2002), понятие воли отражает «лишь инстинкт свободы» (с. 454), которая отрицает детерминацию, точнее – антидетерминирована. Латинский корень слова «де-терминация», означает о-пределение, о-пределивание, о-ограничение и равнозначен «бес-пределу» – понятию, имеющему двойственный смысл: с одной стороны, имеет негативную установку к общепринятым социальным нормам (цит. по: Леонтьев, 2011, с. 67), с другой стороны, подчеркивается относительность предела – как бы его можно и преодолеть, найти выход за пределами ситуации.

Теоретическое обоснование

Принципы преодоления

Концептуальные подходы в изучении феномена воли как преодоления базируются на общих диалектических принципах, сформулированных еще Гегелем (1974), Мамардашвили (1997), Рубинштейном (1997). основополагающую роль играет трансгрессивная теория личности Kozielski (2001; 1997; 1995; 1987), психологическая теория преодоления Шакурова (2003). Опора на модели жизнестойкости С. Мадди и Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2011; Мадди, 2002; Maddi, 1965), на принцип самодетерминации (Леонтьев, 2011), на идеи пассионарности (Гумилев, 2001), на феномен лиминальности (Тульчинский, 2002; Сапогова, 2009), на исследования преобладающей адаптации (Пакулина, 2010) расширяет понимание нашего подхода. К изучению феномена воли как преодоления важное дополнение привносят принцип устойчивого неравновесия живых систем Бауэра (1935), надситуативная теория активности Петровского (1992), теоретические положения неравновесных систем И. Пригожина, разработки проблемы экстремальности (Магомед-Эминов, 2008; Разумовский, 1988; Томалинцев, 2007). Трансдисциплинарный подход позволяет учесть теорию ограничений в экономике и в управлении, результаты

исследования психологических барьеров в педагогике – Шакуров (2003), Подымов (1999), Brehm & Weintraub (1977); многочисленные исследования проблемы риска представлены в работах Петровского (1992), Корниловой (2003), Koziellecki (1987) и других авторов. К объяснительным детерминантам сущности происхождения феномена преодоления следует отнести «рефлекс свободы» и «рефлекс цели» И. П. Павлова (Павлов, 1951, с. 481–485), «принцип доминанты» А. А. Ухтомского (Ухтомский, 1966), синергетические идеи «концепции неравновесных систем» И. Пригожина (Пригожин, 1991), теоретические положения П. К. Анохина, Б. Г. Ананьева, Н. А. Бернштейна, Э. С. Бауэра и других ученых.

1. *Принцип противоречий*. Введение в категориальный аппарат психологии принципа противоречий позволяет представить базовые психологические категории: *отражение* как основу когнитивных процессов, *отношение* как основу эмоциональных процессов, и *регуляцию* как основу волевых процессов в единой системе взаимосвязанных методологических принципов, а мотивационную, когнитивную, эмоциональную, поведенческую и соматические составляющие психики человека как его качественное разнообразие. Таким образом, категория преодоления приобретает фундаментальную теоретическую и методологическую основу, позволяющую раскрыть психологический смысл феномена «преодоление» на более высоком уровне абстракции. Стоит отметить, что принцип противоречий в явном или замаскированном виде присутствует в различных психологических и психотерапевтических концепциях.

В. Франкл (1990) писал, что сущность жизни и развития человека определена внутренними противоречиями, борьбой противоположных процессов между такими образованиями, как устойчивость/изменчивость, ассимиляция/диссимиляция, активность/пассивность, и эти противоречия вынуждают человека действовать в поисках его разрешения. В процессе творчества человек сублимирует трудности, выходит за границы самого себя как личности, за границы существующих возможностей и, преодолевая неопределенность, опасность и пассивность, аккумулирует собственные силы в целеустремленные системы и реализует ресурсы.

Давая определение человеку в своей интерпретации, В. Франкл утверждал, что человек представляет из себя субъект, стремящийся освободиться и преодолеть в себе все те детерминанты, которые его обуславливали ранее. То есть, это существо, которое превосходит все эти детерминанты (физические, биологические, психологические, социальные и духовные) – либо побеждая их, либо трансформируя их по-другому, либо осознанно, по собственному желанию, им подчиняясь (Франкл, 1990).

На конструктивную природу личности, стремящейся к поиску и разрешению возникающих в процессе жизнедеятельности все более трудных проблем, указывал Г. Олпорт. В качестве условия развития личности он выделяет возможность к «сопротивлению равновесию» (Allport, 1937).

Метафорически рассуждая, личность человека можно представить в виде субъекта, действующего на разных уровнях, мощностях и скоростях, когда закономерности более высокого порядка могут преодолевать действие базовых, универсальных закономерностей подобно тому, как неподвижный физический объект (камень) преодолевает только пространственно-временные границы существования и законы гравитации, а передвигающийся объект (автомобиль), не отменяя законов гравитации, преодолевает их действие благодаря законам трения и тем самым преодолевает пространственно-временные границы существования неподвижного объекта, а летящий объект (самолет), не отменяя законов гравитации и законов трения, преодолевает их действие благодаря использованию законов более высокого

порядка – законов аэродинамики и, наконец, летящая ракета преодолевает законы тяготения, трения и аэродинамики за счет использования сил отталкивания от плотных слоев атмосферы, используя мощностной потенциал стартовых двигателей ракеты.

Франкл (1990) считал, что ограничения, действующие на физическом и психическом уровнях организации человека, преодолеваются на более высоком, духовном уровне. Тогда произвольный уровень поведения переходит в произвольный, а при увеличении нагрузки спокойный режим функционирования переходит в напряженный, напряженный переходит в режим усилия, а последний переходит в режим борьбы.

2. *Принцип трансгрессии.* Говоря о «выходе за ограничения», «выходе за пределы», ученые-исследователи, теоретики и практики используют такой значимый для нас термин как «переход» или трансгрессия (лат. trans – сквозь, через, за, и gressus – приближаться, переходить, нападать) – понятие, фиксирующее и отражающее ситуацию достижения и победы в процессе выполнения профессиональной деятельности, осуществляемой человеком на пике своих возможностей, в ситуации выхода за границы прежних достижений.

Ю. Козелецкий, описывая свою концепцию трансгрессии, считал, что независимо от будущей перспективы его концепции, будут или нет восприняты его идеи научным сообществом, изменят или нет свои представления о человеке, человек все равно останется таким, каким был до сих пор, т. е. субъектом, преодолевающим границы своих достижений, формирующим новые ценности и смыслы. Базовая трансгрессивная сущность человека никуда ни денется, иначе его как человека в подлинном смысле не будет существовать вообще (Kozielecki, 1987).

Анализируя психологию творчества, Пономарев (1994) писал о необходимости выхода за пределы достигнутых вершин в творчестве. Рассуждая о становлении и формировании нравственной личности, Чудновский (2006) говорил о необходимости выхода за пределы собственной личности, ну а выход за пределы реальной ситуации для Петровского (1992) явился концептуальной основой его теории «надситуативной активности».

Чаще всего противоречия могут выступать в психике и сознании человека: в виде физических препятствий (барьеров), если представить человека только как физическое тело, тогда результат преодоления физических ограничений (препятствий) приводит к физическому развитию человека; в виде биологических ограничений (стрессов), если рассматривать человека как биологическое существо (индивид), то результат преодоления биологических ограничений приводит к повышению защитных сил организма за счет голодания, закаливания, воздействия экстремальных температур, давления; в виде социальных ограничений (конфликтов), если фиксировать внимание на человеке как социальном существе (личность), то результат преодоления социальных ограничений приводит к улучшению межличностных отношений в команде, к формированию благоприятного психологического климата в спортивной команде, к решению социальных проблем; в виде духовно-нравственных ограничений (кризис), если изучать человека как индивидуальность, если рассматривать человека как микрокосм, – результат преодоления духовных ограничений может приводить к развитию личности, приобретению ею новых смыслов, идей, творчества.

Г. Гурджиев, рассуждая о трудностях в нашей жизни, утверждал, что они являются необходимыми нашими учителями, а анализ, изучение и преодоление (борьбу) своего главного недостатка (противоречия) следует представить в виде процесса самоактуализации и считать его основой по формированию структуры индивидуальности, которая вычерчивает судьбу и путь каждого человека (Успенский, 1992). Преодоление противоречий (недостатков) в жизни

человека, которое превращается в наши достижения, успехи и победы, можно считать основополагающим критерием в формировании «человека преодолевающего». Иначе говоря, противоречия в феномене воли выполняют детерминирующую функцию (входят в ее состав), которую можно рассматривать как причину процесса преодоления, а феномен преодоления можно представить как область психологии преодоления осознаваемых или неосознаваемых противоречий, которые выполняют функцию самодетерминации и саморегуляции.

Уровни преодоления

Общенаучный уровень методологии теории преодоления включает общепсихологическую диалектическую концепцию развития (подчинение механизма преодоления законам и закономерностям отражения, детерминации, единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные и обратно, отрицание отрицания); понимание преодоления как механизма развития, обусловленного противодействием, исходящим от внешней среды, и взгляд на преодоление как на активный, индивидуальный процесс взаимодействия со средой.

Феноменология преодоления имеет свое представительство в предельных экстремальных ситуациях, которые связаны с различными сферами деятельности человека: физической, биологической, социальной, морально-нравственной. Пиковые ситуации можно рассматривать в качестве предельного случая неравновесного состояния человека, которое развивается благодаря неустойчивости системы. Концепт преодоления должен быть организован иерархически, где качество и уровни преодоления зависят от уникальности человека, от профессиональной специализации, от уровня независимости, самостоятельности и ответственности человека (меры личностной самодетерминированности) и тех ценностей, мотивов и смыслов, которые он преследует в процессе преодоления экстремальных ситуаций. Шиповская (2013) отмечала, что многоуровневая модель преодоления позволяет представить феномен преодоления как стадии преодолевающего восхождения и преобразования в процессе переходов от одного уровня активности к другому.

1. *Уровень психомоторной (психофизической) активности* человека направлен на преодоление внешних и внутренних физических ограничений. К настоящему времени в психологии накоплен значительный эмпирический материал, отражающий некоторые аспекты проблемы психомоторики человека. Психомоторика – это объективизация всех форм психической активности через мышечные движения. «Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы – везде окончательным фактом является мышечное движение». Так писал великий русский физиолог И. М. Сеченов в вышедшей в 1863 г. монографии «Рефлексы головного мозга» (Сеченов, 1953, с. 174–179). Иначе говоря, в процессе преодоления физических ограничений (препятствий) осуществляется физическое развитие и совершенствование человека.

2. *Индивидуальный уровень преодоления* напрямую связан с преодолением стрессовых ситуаций. На индивидуальном уровне преодоления человек использует не только различные психологические защиты, но и различные виды биологических и физиологических ограничений (стрессы), в результате столкновения с которыми происходит повышение защитных сил организма: выход за нормы потребления жизненно важных веществ за счет ограничений в питании (голодание), выход за границы температурных норм (баня, сауна, закаливание, криотерапия)

за счет воздействия экстремальных высоких и низких температурных факторов среды, выход за границы воздействия гравитационных норм (барокамера, где моделируются различные условия атмосферного давления), и т. д.

Переживание как преодоление стрессовых ситуаций в жизни приводит к повышению стрессоустойчивости человека. Поэтому изучение структуры и динамики актуальных стрессовых переживаний в прошлом и настоящем, раскрытие феноменологии конкретных переживаний, знакомство с методами работы с «острыми» переживаниями, обучение человека методам и способам переживания острых ситуаций могут привести к повышению индивидуальной устойчивости и развитию личности.

3. *Социально-психологический (личностный) уровень преодоления* обусловлен условиями жизнедеятельности человека и связан с преодолением конфликтных ситуаций в жизни человека. Изучение профессиональных, социальных и психологических причин возникновения конфликтных ситуаций, знание структурно-динамических параметров поведения в конфликте, владение навыками поведения в конфликтах и методами выхода из конфликтных ситуаций приводят к повышению социально-психологической грамотности, повышению устойчивости к конфликтам и формируют навыки использования энергии конфликтных ситуаций в личностный рост.

4. *Духовно-нравственный (индивидуальный) уровень преодоления* связан с преодолением кризисных ситуаций в жизни человека и направлен на преодоление ограничений в структуре его ценностей. Преодоление кризисных ситуаций может способствовать личностному развитию человека. Знание алгоритма преодоления кризисов и способов трансформации негативной энергии кризиса в личностный рост дает возможность обучать студентов навыкам эффективного поведения в ситуациях личностного тупика.

Индивидуальный уровень преодоления определяется смысложизненным кризисом человека – невозможностью жить по-старому и непониманием поиска и выбора дальнейшей стратегии жизни (переживанием тупика), которое должно привести к понимаемой главной внутренней цели, выбору средств выхода за собственные границы в плане трансгрессивного поведения. Этот уровень отличается творческим подходом к профессиональной деятельности, выраженной ценностной и мотивационной включенностью и направлен на решение индивидуальных задач, преодоление отживших стратегий поведения, преодоление внутриличностного сопротивления. Выход за пределы духовных ограничений (кризисов) требует непрерывных усилий для реализации того «уникального», что необходимо человеку в данный момент и приводит к развитию личности, приобретению новых смыслов, идей, творчества, что позволяет человеку успешно реализовать собственную индивидуальность.

Психологические составляющие и параметры процесса преодоления

Процесс преодоления имеет комплексный характер и обнаруживает себя в четырех направлениях:

1. «Нужда» как базовая детерминанта (ограничитель) мотивационной активности человека (стремление к преодолению) представляет динамические процессы возникновения и исчезновения личностных мотивов, увеличение и уменьшение их интенсивности, способствует появлению антимотивов, антижеланий и антипотребностей, приводящих к борьбе мотивов, желаний и потребностей, и выход (преодоление) мотивационной активности за границы существующих «отработанных» мотивов к другим мотивационным установкам, которые и актуализируют ресурсы человека и приводят его к достижениям и победам.

2. «Неопределенность» как необходимый компонент (ограничитель) когнитивной активности человека (познание как преодоление неопределенности). Данная когнитивная составляющая процесса преодоления опирается на те жизненные проблемы, задачи и вопросы, которые формируют (активизируют, запускают, катализируют и определяют мыслительный процесс человека).

3. «Опасность» или «тревога» как ключевой параметр эмоциональной активности человека (переживание как преодоление тревоги). Эмоциональная составляющая процесса преодоления позволяет рассматривать переживание как процесс преодоления со своим набором психологических параметров.

4. «Дефицит или недостаточность» навыков и умений – является необходимым и явным компонентом поведенческой (coping-behavior) активности человека, направленной на преодоление физическо-технических и тактических недостатков в его профессиональной деятельности, влияющих на оптимальное протекание деятельности, вызванных как особенностями экстремальной ситуации данного вида профессиональной деятельности, так и особенностями личности человека. Поведенческая составляющая процесса преодоления будет представлена в различных стратегиях, техниках и методах преодоления.

Результаты и их обсуждение

Главные эмпирические данные по результатам семантического анализа феномена воли как преодоления были получены у студентов НГУ им. П. Ф. Лесгафта. Проблема воли комплексная, может быть представлена на 4-х уровнях активности психики и определяется по характеру тех противоречий, которые выступают в сознании личности студента в виде разнообразных ограничений: физических преград, психических стрессов, социально-психологических конфликтов и индивидуальных кризисов. Феноменология воли имеет 4-е переменные, обусловленные когнитивной, аффективной, мотивационной и поведенческой составляющими данного процесса.

Несомненно, знание сущности феномена преодоления, уровень развития способности к преодолению различных психологических противоречий, системный и комплексный характер воздействия ограничений на личность студента и механизм преодоления обуславливают эффективное формирование его характера. Результаты исследования феномена воли как преодоления в учебной деятельности студентов позволят разработать рекомендации по совершенствованию психологической подготовки студента и дадут существенный материал для разработки программы психологической подготовки по формированию воли современного студента, направленной на развитие новых знаний, умений и навыков преодолевающего поведения.

Для изучения субъективного восприятия феномена преодоления спортсменами различных специализаций был выполнен контент-анализ определений воли, которые были представлены в анкетных данных. Анализируя частоту встречаемости различных показателей психики, мы выяснили, что студенты чаще всего отмечали мотивационный компонент воли (15,94%). На втором месте по частоте высказываний оказался критерий «преодоления ограничений» (15,4%). Зафиксирована связь с волевыми качествами и свойствами (10,7%). На динамическую характеристику воли, критерий «процессуальные характеристики», обратили внимание 9,6%. Далее студенты выделили: поведенческий аспект (9,6%), силовой аспект (6,7%), регуляторный фактор (6,1%), направленность на себя (5,8%), «человек» (5,8%), «сознание» (4,9%), аспект свободы (4,1%) (табл. 1).

В результате интеграции полученных данных мы дали следующую общую характеристику воли. Воля – это позитивная направленность сознания человека, воплощенная в мотивах, направленных на преодоление ограничений; имеет выраженную процессуальную составляющую, тесно связана с поведением человека и обладает силовой компонентой, осуществляет процесс регуляции и стремится к свободе.

Таблица 1
Общая характеристика воли по результатам контент-анализа (n = 87)

| № п/п | Общая характеристика воли | Частотная характеристика | % |
|-------|-------------------------------|--------------------------|-------|
| 1 | Мотивационный аспект | 55 | 15,9% |
| 2 | Преодоление ограничений | 53 | 15,4% |
| 3 | Волевые качества и свойства | 37 | 10,7% |
| 4 | Процессуальные характеристики | 33 | 9,6% |
| 5 | Поведенческий аспект | 29 | 8,4% |
| 6 | Позитивные аспекты | 23 | 6,7% |
| 7 | Силовой аспект | 23 | 6,7% |
| 8 | Регуляторный аспект | 21 | 6,1% |
| 9 | Направленность на себя | 20 | 5,8% |
| 10 | Человек | 20 | 5,8% |
| 11 | Сознание | 17 | 4,9% |
| 12 | Свобода | 14 | 4,1% |
| | Итого | 345 | 100% |

Заключение

1. Терминологический анализ понятия «преодоление» позволяет утверждать, что данный феномен отражается в явлениях напряжения, усилия, борьбы (уровни преодоления), связан с ощущением перехода, сдвига, «выхода за...», возможного лишь при наличии препятствий, связан с преодолением их сопротивления и означает высшую степень проявления какого-либо качества, позволяющего выйти за пределы конкретной ситуации, «пре-восхождение» возникающих на жизненном пути препятствий; осуществляет функцию контроля, защиты, совладания, жизнестойкости и тем самым мобилизует резервы, сохраняя свободу и развитие личности.

2. Функциональный анализ понятия «преодоление» показал, что это психологическое понятие отражает функцию детерминации и усилителя в развитие сознания человека, систематизирующее его субъективный мир, проявляющееся в виде когнитивных, эмоциональных, мотивационных и поведенческих процессов, выступающих для субъекта как психическая деятельность, направленная на преобразование показателей неопределенности, опасности, недостатков и неудовлетворенности в личностный рост.

3. Обобщая полученные эмпирические данные контент-анализа, мы предлагаем следующую интегральную характеристику воли:

Воля – это позитивная направленность сознания человека, воплощенная в мотивах, направленных на преодоление ограничений; имеет выраженную процессуальную составляющую, тесно связана с поведением человека, обладает силовой компонентой, актуализирует регуляторный процесс и детерминирует стремление к свободе.

Литература

- Бауэр, Э. С. (1935). *Теоретическая биология*. Москва; Ленинград: ВИЭМ.
- Гегель, Г. В. (1974). *Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики*. М.: Мысль.
- Гумилев, Л. Н. (2001). *Этногенез и биосфера Земли*. Санкт-Петербург: Кристалл.
- Гусейнов, А. Ш. (2017). *Протестная активность личности* (дисс. ... д. психол. наук). Краснодар.
- Корнилова, Т. В. (2003). *Психология риска и принятия решений: учебное пособие для студентов вузов*. М.: Аспект Пресс.
- Леонтьев, Д. А. (2011). *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. М.: Смысл.
- Магомед-Эминов, М. Ш. (2008). *Феномен экстремальности* (2-е изд.). М.: Психоаналитическая Ассоциация.
- Мадди, С. (2002). *Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг*. М.: Изд-во Института экзистенциальной психологии и жизнетворчества.
- Мамардашвили, М. К. (1997). *Психологическая топология пути*. Санкт-Петербург: Изд-во РХГИ. Доступ 13 августа 2019, источник <https://archive.ph/BtP34>
- Павлов, И. П. (1951). Физиологический механизм так называемых произвольных движений. В *Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных* (С. 481–485). Москва.
- Пакулина, С. А. (2010). *Преодолевающая адаптация: системообразующий фактор и условие формирования самостоятельности студентов в вузе*. М.: Изд-во СГУ.
- Петровский, В. А. (1992). *Психология неадаптивной активности*. М.: ТОО «Горбунок».
- Подымов, Н. А. (1999). *Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя* (дисс. ... д. психол. наук). Москва.
- Пономарев, Я. А. (1994). Психология творчества: перспективы развития. *Психологический журнал*, 15(6), 38–50.
- Пригожин, И. (1991). Философия нестабильности. *Вопросы философии*, 6, 46–52.
- Разумовский, О. С. (1988). *Экстремальные закономерности: Категории наибольшего и наименьшего*. Новосибирск: Наука.
- Рубинштейн, С. Л. (1997). *Человек и мир*. М.: Наука.
- Сапогова, Е. Е. (2009). Преодоление лиминальности как способ личностного жизнетворчества. *Культурно-историческая психология*, 1, 49–56.
- Сеченов, И. М. (1953). *Избранные произведения*. Москва.
- Томалинцев, В. Н. (2007). *Экстремаль России: прогноз развития*. Санкт-Петербург: Фонд «Отечество».
- Тульчинский, Г. Л. (2002). *Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности*. Санкт-Петербург: Алетейя.
- Успенский, П. Д. (1992). *В поисках чудесного*. СПб: Издательство Чернышева.
- Ухтомский, А. А. (1966). *Доминанта*. М.; Ленинград: Наука.
- Ушинский, К. Д. (1953). *Избранные педагогические сочинения: в 2 т. (Т. 2)*. М.: Минпрос РСФСР.

- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс.
- Чудновский, В. Э. (2006). *Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды*. Воронеж: НПО МОДЭК.
- Шакуров, Р. Х. (2003). Психология смыслов: теория преодоления. *Вопросы психологии*, 5, 18–33.
- Шиповская, В. В. (2013). Модусы преодолевающей активности личности в контексте субъектно-бытийного подхода. *Известия Сочинского государственного университета*, 4–2(28), 89–93.
- Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives. *American Journal of Psychology*, 50, 141–156.
- Brehm, S. S., & Weintraub, M. (1977). Physical barriers and psychological reactance: Two-year-olds' responses to threats to freedom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 830–836.
- Caplan, G. (1963). Emotional crisis. In *The Encyclopedia of Mental Health*. (Vol. 2, pp. 521–532). N.Y.: Franklin Watts, Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1986). The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schvarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 171–194). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. E. Diensbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press. Retrieved at: https://www.researchgate.net/publication/21026291_A_Motivational_Approach_to_Self_Integration_in_Personality
- Hobfoll, S. E., & Lerman, M. (1988). Personal Relationships, Personal Attitudes and Stress Resistance: Mother's Reactions to the Child's Illness. *American Journal of Community Psychology*, 16(4), 565–589.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN, Warszawa.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psycholog iczne człowieka*. Warszawa: Wyd. Zak.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*. Warszawa.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (1994). Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung. In J. Kuhl, H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopadie der Psychologii. Motivation und Emotion* (Bd. 4). Gottingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (Eds.) (1994). *Volition and Personality: Action vs. state orientation*. Gottingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Maddi, S. R. (1965). Motivational aspects of creativity. *Journal of Personality*, 33, 330–347.
- Maslow, A. (1967). Self-actualizing and Beyond. In *Challenges of Humanistic Psychology*. New York.
- Plutchik, R., Kellermann, H., & Conte, H. R. (1979). A structural theory of ego defences and emotions. In C. E. Isard (Ed.), *Emotions in personality and psychopathology* (pp. 229–257). N. Y.: Plenum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 3–33). New York: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnic, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti, D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1, pp. 618–655). New York: Willey.

УДК 159.99 doi: [10.21702/rpj.2019.3.3](https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.3)

Оригинальная научная статья

Представление о психологическом иммунитете в отечественной психологии

Галина В. Москаленко*, Ирина А. Зелинская

Санкт-петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

* E-mail: moskalenko_galina@list.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-6228>, <https://orcid.org/0000-0003-1485-4771>

Аннотация

Введение. Нефизические виды иммунитета являются предметом активного междисциплинарного изучения. По аналогии с иммунитетом физическим, в психологии разрабатывается концепция психологического иммунитета – образования, обеспечивающего комплексную защиту психики не только в чрезвычайных стрессовых ситуациях, но и в повседневной деятельности. Введение и разработка данного понятия представляется оправданной, т. к. психологический иммунитет потенциально может стать тем феноменом, который способен объединить разрозненные представления о защитных механизмах психики.

Теоретическое обоснование. Впервые понятие психологического иммунитета было предложено А. Olah. Он определял его как психическое образование, объединяющее в себе все адаптационные ресурсы личности. Сейчас в зарубежной литературе психологический иммунитет – признанное понятие, имеющее и концептуальное теоретическое обоснование, и практический инструментарий диагностики, развития и коррекции. Активная разработка данного понятия обусловила интерес к отечественным исследованиям в данном направлении.

Результаты. Отечественные авторы сходятся во мнении, что психологический иммунитет – это свойство личности, способствующее сохранению адаптивного состояния человека при воздействии неблагоприятных факторов через использование ресурсов. Этими ресурсами являются не только психологические защиты и копинг-стратегии, но и саморегуляция, рефлексия, осознанность и осмысленность, когерентность и пр. В немногочисленной, но многообразной литературе по проблеме психологического иммунитета намечены общие контуры содержательной, структурной и функциональной концепции.

Обсуждение результатов. Психологический иммунитет – это психическое образование, обеспечивающее состояние психологического благополучия и психологической безопасности. Его функции такие же, как и у физического иммунитета: мониторинг актуального состояния, запоминание воздействия и снижение интенсивности переживания при его повторном возникновении, сохранение состояния психологического благополучия и облегчение негативных переживаний. Механизмами, запускающими психоиммунный ответ, являются отвращение, как реакция на потенциально неприятные явления, и тревога, как реакция на потенциально опасные явления.

Ключевые слова

психологический иммунитет, психоиммунитет, психологическое благополучие, психологическая

безопасность, осознанность, осмысленность, защищенность, адаптация, зарубежные исследования, отечественные исследования

Основные положения

- ▶ психологический иммунитет – комплексное явление, обеспечивающее состояние психологического благополучия через чувство защищенности;
- ▶ действие психологического иммунитета распространяется на повседневные незначительные стрессоры, однако становится наиболее заметно при срывах адаптации под влиянием воздействия чрезмерных стрессоров;
- ▶ психологический иммунитет – прежде всего мировоззренческая характеристика, раскрывающаяся в повседневной жизни через осмысленность и осознанность;
- ▶ разработка идеи психологического иммунитета носит междисциплинарный и международный характер, что позволяет обогатить представление о нем как данными смежных с психологией наук, так и других культур.

Для цитирования

Москаленко, Г. В. и Зелинская, И. А. (2019). Представление о психологическом иммунитете в отечественной психологии. *Российский психологический журнал*, 16(3), 33–44. doi: 10.21702/rpj.2019.3.3

Дата получения рукописи: 26.07.2019

Дата окончания рецензирования: 06.09.2019

Дата принятия к публикации: 29.09.2019

Введение

Психологический иммунитет – понятие для отечественной психологии новое и малоизученное, в то время как в зарубежной литературе можно обнаружить множество разнообразных концепций о содержательных, структурных и функциональных характеристиках психологического иммунитета, а также инструментарий диагностики, развития и коррекции.

Предполагается, что по аналогии с физическим иммунитетом организма, психологический иммунитет обеспечивает защищенность психики человека от вредоносного воздействия внешней и внутренней среды с помощью распознавания потенциальной опасности, активизации и мобилизации ресурсов преодоления негативного воздействия и направленного иммунного ответа. По завершении негативного воздействия психологический иммунитет, так же как и физический, «запоминает» характеристики стрессора, и в будущем при повторении воздействия интенсивность переживания снижается. Важно то, что психологический иммунитет защищает не только от чрезвычайного стрессового воздействия (например, переживание утраты близкого человека), но и от воздействия незначительных, регулярных стрессоров (например, ожидание в дорожном заторе, кратковременное общение с неприятными людьми и т. д.).

В отечественной психологии нет ни одной фундаментальной работы по проблеме психологического иммунитета, поэтому целью данной статьи является литературный обзор доступных отечественных источников по проблеме психологического иммунитета и систематизация воззрений авторов. С помощью абстрактно-логического метода будут рассмотрены сначала теоретические и эмпирические работы психологов, а затем – труды авторов других гуманитарных направлений научного знания. Так как самые ранние упоминания о психологическом

иммунитете, датируемые 1995 г., можно найти в зарубежной литературе, то в основе последующего описания понятия будут лежать работы европейских и американских психологов. После установления сходства и различия между их воззрениями будут определены общие аспекты психологического иммунитета, его функции и содержание, что позволит сформировать единое определение, задав возможный вектор будущего эмпирического исследования.

Теоретическое обоснование

В зарубежной психологии еще в 1995 г. венгерский психолог А. Olah, базируясь на принципах позитивной психологии, психологии здоровья и салютогенного подхода А. Антоновского, определил психологический иммунитет как многомерное, но интегрированное образование, объединяющее все адаптивные ресурсы личности (когнитивные, мотивационные и поведенческие), способствующее поддержанию оптимального психического состояния в ситуации стресса и обеспечивающие здоровое психическое развитие (Olah, 2009).

А. Olah разработал методику диагностики психологического иммунитета, которая содержит 16 шкал (оптимизма, самоконтроля, когерентности, самоуважения, созидательности и пр.), раскрывающие компоненты психологического иммунитета в воззрениях автора. В зарубежной литературе можно найти исследования, проведенные с помощью данной методики. Например, Szy (2016) сравнила две группы испытуемых: одну группу составили испытуемые в возрасте от 20 до 25 лет, а вторую – в возрасте от 50 до 75 лет. В результате она заключила, что в более старшем возрасте психологический иммунитет выше за счет возросшей осмысленности и уменьшения негативных эмоциональных реакций. Однако ни в адаптированном виде, ни в переведенном, ни на языке оригинала методику найти не удалось. Кроме того, учитывая, что психологический иммунитет не проявляет себя в повседневной ситуации, изучение его с помощью тестовых методик представляется весьма сомнительным.

На основании воззрений А. Olah, индийские психологи Bhardwaj и Agrawal (2015) предложили свою концепцию психологического иммунитета, назвав ее пятикомпонентной моделью психоиммунитета (Pentacle model of Psycho-Immunity), состоящей из самооценки, осознанности, эмоциональной зрелости, психологического благополучия и позитивных воспоминаний о прошлом.

Американский психолог Д. Гилберт предложил определять психологический иммунитет как психическое образование, направленное на защиту «разума от ощущения несчастья» (Гилберт, 2017, с. 199). Психологическая иммунная система призвана найти баланс между негативными воздействиями окружающей среды (утрата, горе, неудачи и пр.) и реакцией психики на них (Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg, & Wheatley, 1998). Kagan (2006), другой американский психолог, предлагает рассматривать психологический иммунитет как механизм защиты и выживания, определяя его как генетически обусловленную программу защиты, сохранения и совершенствования личности, психологического благополучия, собственности и владений. Под собственностью и владениями Н. Kagan подразумевает любые виды собственности (движимую, недвижимую, интеллектуальную) и явления реальности (отношения, группы людей), с которыми человек себя идентифицирует, и которые определяют его самооценку, идентичность, благополучие и жизнедеятельность в целом.

Ferencz (2008) считает, что психологическая иммунная система – это структура, создающая позитивный внутренний эмоциональный фон при столкновении с негативным влиянием внешней среды. Она показала, что психологическая иммунная система формируется в детстве,

и динамику ее развития можно обнаружить при анализе ранних воспоминаний. Если человек имеет воспоминания о собственной ценности для значимого Другого, опыт глубоких эмоциональных межличностных отношений, храбрости и уверенности, а также уединения и одиночества, то его психологическая иммунная система обеспечивает «защиту» в стрессовой ситуации в большей мере, чем если подобного опыта у человека в детстве не было.

Murray и Schaller (2015) придерживаются несколько другой точки зрения на природу психологического иммунитета. Они предлагают понятие «поведенческой иммунной системы», которая срабатывает каждый раз, когда человек сталкивается с угрозой заражения инфекционными заболеваниями. Kenrick (2010) и Mortensen et al. (Mortensen, Becker, Ackerman, Neuberg, & Kenrick, 2010) провели ряд экспериментов, доказывающих, что физический иммунитет начинает готовить иммунный ответ даже тогда, когда реальной угрозы заражения нет, но есть социальная угроза (например, угроза драки или расправы). Это наглядно демонстрирует, во-первых, тесную взаимосвязь между физическим и психическим, а во-вторых, наличие структуры, ответственной за изменение поведения в неблагоприятных условиях.

Психологический иммунитет нашел свое отражение и в популярной литературе западных авторов. Так, норвежский психолог Брурсон (2015) предлагает рассматривать психологический иммунитет как механизм противостояния негативным навязчивым мыслям («мыслевирусам»), влияющим как на состояние, так и на поведение человека.

Таким образом, психологический иммунитет в зарубежной литературе – активно разрабатываемое прикладное понятие, позволяющее комплексно изучать адаптационные возможности человека. В этой связи представляет интерес положение данного понятия в отечественной психологии.

Результаты

Самое раннее описание психологического иммунитета, которое удалось обнаружить в доступной отечественной литературе, принадлежит Ануашвили (2008). В рамках своей волновой модели мозга, концепции структуры психики и особенностей взаимодействия человека в пространстве, А. Н. Ануашвили подробно описывает предложенные им же закономерности восприятия информации.

Ануашвили (2008, с. 73) определяет психологический иммунитет как свойство гармоничного человека, обеспечивающее защиту путем реалистичного восприятия объективной действительности и выработки адекватной ответной реакции. Главной функцией психологического иммунитета является поддержание гармонии, т. е. способности человека к адекватному восприятию информации через распознавание особых качеств воспринимаемых объектов и явлений, прозрение, предвидение и стратегическое планирование. Автор отмечает, что гармоничный человек обладает высоким уровнем психологического иммунитета, который выражается в способности к созидательному труду, содержательному творчеству и гармонизации окружающей среды (см. Ануашвили, 2008, с. 74).

В концепции А. Н. Ануашвили психологический иммунитет представлен когнитивным качеством человека, который при высоком уровне своего развития позволяет реалистично воспринимать окружающую действительность.

Вслед за А. Н. Ануашвили большинство авторов рассматривают психологический иммунитет в контексте взаимодействия человека в информационном поле, трансформируя исходное понятие в информационно-психологический иммунитет.

Лучинкина (2015) дает определение информационно-психологическому иммунитету как интегральному свойству личности, позволяющему критически анализировать и транслировать информацию. В свою очередь, Рашитова (2016) предполагает, что информационно-психологический иммунитет имеет трехкомпонентную структуру: когнитивный (осознание информации и ее критический анализ), личностно-мотивационный компонент (потребности в информации, мотивы, интерес и предпочтительность каналов получения информации) и поведенческий компонент (способы и приемы работы с информацией, установки, отношения, умения и навыки безопасного поведения в информационном пространстве).

Психологический иммунитет как результат «иммунизации» личности против деструктивного информационного воздействия трактует Кирейчев (2015). Прививая личности психологические знания о моделях поведения в различных ситуациях и формируя умения этими моделями пользоваться, развивается психологический иммунитет личности, который потенциально способен оградить ее от психологических проблем. Основным методом развития психологического иммунитета – тренинг, направленный на отработку конструктивных форм поведения в конфликте, развитие навыков саморегуляции и пр. (Кирейчев, 2015).

Веджатова и Менаева (2016) исследовали информационно-психологический иммунитет у студентов и определили его как сопротивляемость психики к негативным и разрушительным воздействиям информационной среды. Информационно-психологический иммунитет выступает психическим фильтром, главной задачей которого выступает выделение в пространстве фигуры и фона. На функционирование психических фильтров оказывают существенное влияние этнические, социальные, когнитивные, культурные, гендерные и т. п. особенности человека. Авторы справедливо заметили, что инструментария для изучения информационно-психологического иммунитета (и психологического иммунитета тоже) нет, поэтому они сосредоточились на изучении толерантности восприятия.

Информационный иммунитет является областью интереса Н. Н. Строева, Лагун и А. Н. Строева (2018). Они вводят это понятие в поле экономической науки и определяют его как умение человека при восприятии информации ориентироваться на свои убеждения и установки, т. е. проявлять критичность и избирательность. Авторы предполагают, что у каждого человека есть базовый уровень информационного иммунитета, состоящий из убеждений и заблуждений (мировоззренческие категории). При невозможности противостоять негативному информационному воздействию, т. е. при низком уровне информационного иммунитета, у человека формируются неверные/иллюзорные убеждения об окружающей его действительности.

Другие авторы рассматривают психологический иммунитет как социально-психологический феномен.

Через призму формирования устойчивости к аддиктивному поведению среди подростков рассматривают психологический иммунитет Варданян и Артамонова (2017). С их точки зрения, психологический иммунитет – это способность освоить и применить систему саморегуляции, которая активизируется в ситуациях риска и мобилизует психическую устойчивость для преодоления или нейтрализации угроз, связанных с приобретением к наркотизации. В рамках их исследования они сначала изучили склонность подростков к аддиктивному поведению, а затем провели тренинг, направленный на формирование психологического иммунитета. Программа тренинга была направлена на развитие личностной компетентности через обучение навыкам саморегуляции, развитие социальной компетентности через развитие социальных навыков, информирование о проблеме наркотизации и развитие навыков противодействия

негативному воздействию наркотизирующей среды. После проведенного тренинга авторы вновь измерили склонность подростков к аддиктивному поведению и пришли к выводу, что эффективным методом развития психологического иммунитета является тренинг (Варданян и Артамонова, 2017).

Близнецова (2013), рассматривая проблему противодействия идеологии терроризма у учащихся, дает определение социально-психологическому иммунитету как устойчивость к давлению социальной среды, противодействие психотравмирующим обстоятельствам. Автор ставит вопрос о выявлении психологических механизмов, которые создают предпосылки к противодействию террористической идеологии. С ее точки зрения, первостепенно формирование знаний о природе терроризма. На основе этих знаний образуется нравственное отношение, а затем обучение навыкам саморегуляции для обеспечения свободы и готовности нравственного выбора (Близнецова, 2013).

В отечественной литературе психологический иммунитет представляется не только как свойство, но и как новообразование, возникшее в результате интеграции жизненного опыта.

Каневская (2012) рассматривает психологический иммунитет как результат устойчивого развития личности через адаптивное преодоление жизненных трудностей и стрессовых ситуаций.

Психологический иммунитет субъекта труда предлагает рассматривать Семенов (2017). Он определяет психологический иммунитет как способность человека прогнозировать и нивелировать стрессовые состояния в повседневной и профессиональной деятельности. Основной функцией психологического иммунитета с точки зрения автора является противодействие негативному информационному воздействию других людей, т. е. снова психологический иммунитет выступает защитой от деструктивной или нежелательной информации. В этом случае представляется справедливым обозначить психологический иммунитет как критичность мышления, которая, в свою очередь, обеспечивает способность изменять неадаптивные (деструктивные) стрессовые реакции на адаптивные (конструктивные).

В концепции Д. С. Семенова чрезвычайную важность и интерес представляет введение компонента осознанности как ключевого фактора эффективной деятельности психологического иммунитета. В собственном исследовании компонентов профессионально-психологического здоровья медицинских работников Д. С. Семенов показал, что постоянная рефлексия как проявление осознанности способствует повышению уровня профессионального мастерства и сохранению профессионального здоровья. Следовательно, развивая осознанность, повышается способность человека противостоять негативному внешнему воздействию, анализировать актуальное состояние и эмоциональные реакции, что, в конечном счете, ведет к возникновению состояния психологического благополучия, которое и является результатом функционирования психологического иммунитета.

Как видно из обзора представлений отечественных авторов о природе психологического иммунитета, однозначного определения данному понятию нет, однако все авторы сходятся во мнении, что:

- 1) психологический иммунитет – это свойство личности, обеспечивающее успешное преодоление или предотвращение негативного внешнего или внутреннего влияния;
- 2) психологический иммунитет – когнитивно-поведенческая категория, где восприятие, переработка и ретрансляция информации является ключевой функцией;
- 3) психологический иммунитет так или иначе взаимосвязан с осознанностью, саморегуляцией, осведомленностью и осмысленностью.

Тем не менее, остается открытым вопрос о методах диагностики психологического иммунитета. Применение текстовых методик представляется невалидным, т. к. психологический иммунитет – когнитивно-поведенческая категория, включающая в себя ценности, смыслы, убеждения, заблуждения и пр., которые в реальной ситуации могут проявить себя совсем не так, как предполагает сам человек, либо инструмент должен быть очень надежным, но здесь возникает преграда отсутствия твердой концепции. То же касается и методов развития и коррекции.

Обзор литературных источников был бы не полным без рассмотрения упоминания психологического иммунитета в других областях гуманитарного знания.

Наиболее проработанной концепцией нефизического иммунитета представляется социологическая теория социального иммунитета (Баблюян и Василенко, 2018; Жапуев, 2013; Храмцова, 2015).

Жапуев (2013), опираясь на парадигму органицизма и систематизировав представления других социологов о защитных механизмах общества, представил свою концепцию социального иммунитета. Он определяет социальный иммунитет, с одной стороны, как способность общества противостоять социальным рискам (в основном, интервенции чужеродных ценностей, норм, идеалов), а с другой стороны, как защитный механизм, позволяющий регулировать уровень рисков и угроз чужеродной интервенции и сохраняющий стабильность и высокую адаптированность общества. Он предполагает, что существует врожденный и приобретенный иммунитет общества: врожденный (базовый) – обеспечивается институциональной системой общества и ее ценностями, а приобретенный – есть результат преодоления внешних угроз (Жапуев, 2013).

Храмцова (2015) расширила концепцию социального иммунитета, добавив уровни его проявления: личностно-индивидуальный, социальный, политический и глобально-локальный. В рамках настоящей статьи наибольший интерес представляет личностно-индивидуальный уровень, т. к. с точки зрения Ф. И. Храмцовой, этот уровень является результатом интериоризации в процессе социализации общественных норм, ценностей и идеалов, формирования национальной и гендерной идентичности; по сути, это и есть психологический иммунитет.

В свою очередь, Баблюян и Василенко (2018) предложили диагностические признаки, по которым можно определить актуальное состояние социального иммунитета общества: социокультурная целостность, социальное здоровье, уровень социальной поляризации, демографический показатель и т. д., что придает теоретической модели социального иммунитета прикладную значимость.

Педагогическая наука также внесла лепту в поддержку парадигмы органицизма. Духовно-нравственный иммунитет рассматривается как педагогическая категория, которая, являясь результатом гражданско-патриотического воспитания, описывает способность человека противостоять негативным влияниям внешней и внутренней среды через устойчивость смыслов и ценностей (Гильмеева, 2015).

Представляет большой интерес концепция ментального иммунитета Сидорова (2015), которая представляет собой компиляцию всех видов иммунитетов и направлена на сохранение комплексной (ментальной) безопасности человека. Он определяет ментальный иммунитет как систему биопсихосоциодуховной защиты, обеспечивающей высокий уровень осознания ценностей и смыслов, выражающихся в устойчивой идентичности и адаптивных формах поведения.

Под всеми видами иммунитета подразумеваются: 1) биологический – защита организма от инфекций и инвазий, изменения собственных клеток и поддержание физического здоровья; 2) психологический – защита личности и общества от психотравмирующего воздействия внешней и внутренней среды, поддержание психологического здоровья; 3) социальный – защита личности и общества от негативного воздействия социогенных факторов и поддержание социального здоровья; 4) духовно-нравственный – защита личности и общества от деструктивного воздействия и поддержание духовно-нравственного здоровья (Сидоров, 2015а, 2015б).

Ментальный иммунитет выступает основным механизмом противостояния любому негативному воздействию на человека, прежде всего обусловленного глобализацией, которая навязывает ценности и идеалы, чуждые для гармоничной и благополучной жизнедеятельности человека (например, бездумное потребление, нереалистичные идеалы успешного и красивого человека и пр.), но выгодные для формирования массовой культуры, способствующей управлению и манипулированию большим количеством людей (Сидоров, 2015а).

Несмотря на то, что в отечественной науке вопрос нефизического иммунитета стал рассматриваться значительно позже, чем за рубежом, тем не менее накоплен достаточный теоретический материал для концептуализации понятия психологического иммунитета, определения его структуры и функций.

Обсуждение результатов

Все вышеперечисленное дало основание полагать, что психологический иммунитет – это когнитивно-поведенческое образование, развивающееся в онтогенезе (Ferencz, 2008; Szy, 2016) и обеспечивающее чувство психологического благополучия (Кузнецова, 2017) и состояние психологической безопасности (Грачев, 2003; Краснянская и Тылец, 2015; Москаленко, 2018). Психологический иммунитет не может быть врожденным, т. к. человек рождается только лишь с набором безусловных рефлексов, обеспечивающих его выживание в первый месяц жизни (Выготский, 2019). В последующем, эмоционально взаимодействуя с окружающими взрослыми, ребенок научается соответствующим способам реагирования и противодействия различным, в том числе негативным факторам окружающей среды, которые затрагивают всю психическую структуру, поэтому психологический иммунитет – это целостное психологическое образование, а не отдельное свойство, процесс или способность. Психологический иммунитет – это и свойство, и процесс, и способность.

Уподобляя психологический иммунитет физическому, можно выделить его функции (Москаленко, 2018):

1. Мониторинг (отслеживание) актуальной ситуации на предмет ее возможной опасности.
2. Сохранение состояния психологической безопасности и чувства психологического благополучия.
3. Запечатление воздействия любого раздражителя и снижение интенсивности реагирования на него в случае неизменности раздражителя и в случае его повторного воздействия без увеличения интенсивности.
4. Облегчение негативного переживания.

Важно отметить, что психологический иммунитет представляется понятием психологии повседневности, а не экстремальных жизненных ситуаций. Безусловно, сохранение психологического благополучия в условиях воздействия чрезмерных стрессов также входит в круг функционала психологического иммунитета, однако относительно нечасто обычному человеку,

не вовлеченному ни в профессиональную деятельность экстремального профиля, ни в военные действия, не оказавшемуся в зоне природных и техногенных катастроф, приходится переживать воздействие стрессоров. Гораздо чаще, но менее интенсивно, воздействуют стрессоры повседневности, почти незаметные, но имеющие накопительный эффект. Задействование всей защитной системы психики является чрезмерно энергозатратным (Гаркави, Квакина и Уколова, 1990), поэтому психологический иммунитет легче всего проявляет себя при воздействии стрессоров малой или средней интенсивности. Данное положение проводит черту между психологическим иммунитетом и стрессоустойчивостью, являющейся схожим, но тем не менее отличным понятием. Стрессоустойчивость в большинстве дефиниций определяется как волевое качество личности, обеспечивающее сознательный контроль эмоций и поведения в ситуациях, характеризующихся человеком как стрессогенные (Михеева, 2010). Психологический же иммунитет, как было отмечено выше, раскрывается в повседневных и обычных для человека ситуациях, которые он не оценивает ни как экстремальные, ни как экстраординарные, а лишь как неприятные, следовательно, необходимость в сознательной регуляции отпадает. Кроме того, сознательная регуляция эмоций может способствовать искажению восприятия, что, в свою очередь, может переводить повседневные ситуации в стрессогенные, а это вступает в противоречие важности осознанности (Рашитова, 2016; Семенов, 2017; Сидоров, 2015б; Bhardwaj и Agrawal, 2015) и осмысленности (Szy, 2016) как базовых личностных особенностей психологического иммунитета, обеспечивающих его достаточный уровень.

Сигнальными механизмами, запускающими процесс развертывания психоиммунного ответа, являются отвращение, как реакция на потенциально неприятное воздействие (Kenrick, 2010; Mortensen et al., 2010; Murray & Schaller, 2015), и тревога, как реакция на потенциально опасное воздействие (Гилберт, 2017; Kagan, 2006). Здесь важно отметить, что человек, используя эти сигнальные механизмы, исходит не с позиции противопоставления себя окружающим людям и обстоятельствам, к которым следует приспособиться (измениться под их влиянием), т. е. адаптироваться (Колпакова, 2015), а действует в целостности и единстве внешнего и внутреннего мира, приобретенного в результате осознанности и осмысленности.

В качестве заключения хотелось бы отметить, что представление о психологическом иммунитете в отечественной науке еще не до конца оформлено и открывает больше вопросов, чем дает ответы. Тем не менее, как было отмечено выше, разработка этого понятия перспективна, т. к. потенциально позволит объединить разрозненные представления о механизмах поддержания психологического благополучия и безопасности. Таким образом, возможными целями эмпирических исследований психологического иммунитета могут выступать: разработка концепции психологического иммунитета через изучение осмысленности и осознанности, взаимовлияния и взаимозависимостей психологического иммунитета и близких ему понятий (стрессоустойчивости, адаптивности, психологических защит и пр.); разработка диагностического инструментария или адаптация имеющегося (методика А. Olah).

Литература

- Ануашвили, А. Н. (2008). *Объективная психология на основе волновой модели мозга*. М.: Экон-Информ.
- Баблюян, Н. В. и Василенко, М. А. (2018). Социальный иммунитет и пути преодоления социального неравенства. *Электронный научный журнал «Инженерный вестник Дона»*, 2. Доступ 25 июля 2019, источник <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/N2y2018/4875>

- Близнецова, О. И. (2013). Формирование социально-психологического иммунитета в отношении идеологии терроризма у учащейся молодежи. В *Деятельностное понимание культуры как вида человеческого бытия: Междунар. науч. конф.* (С. 307–310). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та.
- Брурсон, Х. (2015). *Мыслевirusы. Как не отравлять себе жизнь вредоносными мыслями.* М.: Альпина Паблишер.
- Варданян, Ю. В. и Артамонова, М. Ю. (2017). Исследование психологического иммунитета подростка к аддиктивному поведению. В *Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы теории и практики: Междунар. науч.-практ. конф.* (С. 15–21). Казань: НИЦ «Открытое знание».
- Веджатова, Л. Н. и Менаева, З. С. (2016). Информационно-психологический иммунитет личности как психологический феномен. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология*, 3(5), 36–39.
- Выготский, Л. С. (2019). *Мышление и речь. Психологические исследования.* М.: Национальное образование.
- Гаркави, Л. Х., Квакина, Е. Б. и Уколова М. А. (1990). *Адаптационные реакции и резистентность организма.* Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета.
- Гилберт, Д. (2017). *Спотыкаясь о счастье.* М.: Альпина Паблишер.
- Гильмеева, Р. Х. (2015). Формирование духовно-нравственного иммунитета молодежи как условие профилактики экстремизма в безопасной образовательной среде. *Казанский педагогический журнал*, 6, 56–61.
- Грачев, Г. В. (2003). *Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита.* М.: ПЕР СЭ.
- Жапуев, З. А. (2013). Социальный иммунитет как предмет научного дискурса. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*, 1(113). Доступ 25 июля 2019, источник <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-immunitet-kak-predmet-nauchnogo-diskursa>
- Каневская, Т. М. (2012). Преодоление склонности к аддиктивному поведению на ступени вузовского образования как условие формирования компетенций будущего специалиста. В *Оценка качества обучения в образовательных учреждениях: Всерос. науч.-практ. конф.* (С. 55–59). Екатеринбург: Изд-во УГПУ.
- Кирейчев, А. В. (2015). Психологический иммунитет как фактор развития зрелой личности. В *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIV междунар. науч.-практ. конф.* (7(53), С. 6–9). Новосибирск: СибАК.
- Колпакова, Л. М. (2015). Психологическая адаптивность как необходимое качество жизнедеятельности. В В. Н. Скворцов, Л. М. Кобрин (ред.), *XIX Царскосельские чтения* (С. 352–355). СПб.: Изд-во Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина.
- Краснянская, Т. М. и Тылец, В. Г. (2015). Психологические ресурсы безопасности личности с различным опытом экстремальности. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*, 2, 100–107. doi: [10.25016/2541-7487-2015-0-2-100-107](https://doi.org/10.25016/2541-7487-2015-0-2-100-107)
- Кузнецова, Е. С. (2017). Психологическое благополучие: теоретические подходы. *Психологическая газета*. Доступ 25 июля 2019, источник <https://psy.su/feed/6510/>
- Лучинкина, А. И. (2015). Личность в информационном пространстве. *Ученые записки Крымского*

- инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология, 2, 13–18.
- Михеева, А. В. (2010). Стрессоустойчивость: к проблеме определения. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*, 2, 82–87.
- Москаленко, Г. В. (2018). Феноменология психологического иммунитета. В *Сервис безопасности в России: опыт, проблемы, перспективы формирования безопасности жизнедеятельности: приоритетные проблемы, решения: Материалы Всеросс. науч.-практ. конф.* (С. 271–275). СПб: ФГБОУ ВО Санкт-петербургский университет ГПС МЧС России.
- Рашитова, Э. У. (2016). Психологическая модель информационно-психологического иммунитета личности преподавателей высшей школы. *Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки*, 8, 37–38.
- Семенов, Д. С. (2017). Осознанность как метапредиктор профессионально-психологического здоровья личности. В О. М. Краснорядцева (ред.), *Комплексные исследования человека: Психология: Материалы VII Сибирского психологического форума*. (Ч. 2. Здоровье человека на пути к постинформационному обществу, С. 131–135). Томск: Издательский Дом Томского государственного университета.
- Сидоров, П. И. (2015а). Ментальный иммунитет как биопсихосоциодуховная матрица идентичности и основы безопасности личности и общества. *Экология человека*, 12, 42–52.
- Сидоров, П. И. (2015б). Синдром приобретенного ментального иммунодефицита. *Медицинский академический журнал*, 15(14), 82–95.
- Строев, Н. Н., Лагун, А. В. и Строев, А. Н. (2018). Психологические аспекты антикоррупционной деятельности через призму информационного иммунитета. *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*, 4(68), 65–69.
- Храмцова, Ф. И. (2015). Социальный иммунитет молодежи как фактор национальной безопасности Республики Беларусь. *Социологический альманах*, 6. Доступ 25 июля 2019, источник <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-immunitet-molodezhi-kak-faktor-natsionalnoy-bezopasnosti-respubliki-belarus>
- Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and application of psycho-immunity (defense against mental illness): importance in mental health scenario. *Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR)*, 1(3), 6–15. Retrieved from http://www.academia.edu/17940185/Concept_and_Applications_of_Psycho-Immunity_Defense_Against_Mental_Illness_Importance_in_Mental_Health_Scenario
- Ferencz, E. (2008). *A pszichológiai immunrendszer vizsgálata, a koragyermekkor emlékek individuálpaszichológiai értelmezésén keresztül*. Retrieved from https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/5776/Szelesne_Ferencz_Edit_ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley T. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 617–638.
- Kagan, H. (2006). *The Psychological Immune System. A New Look at Protection and Survival*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Kenrick, D. T. (2010). The Psychological Immune System: why seeing me sneeze makes you healthier. *Psychology Today*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/sex-murder-and-the-meaning-life/201004/the-psychological-immune-system>

Москаленко Г. В., Зелинская И. А.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИММУНИТЕТЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Российский психологический журнал, 2019, Т. 16, № 3, 33–44. doi: 10.21702/rpj.2019.3.3

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Mortensen, C. R., Becker, D. V., Ackerman, J. M., Neuberg, S. L., & Kenrick, D. T. (2010). Infection Breeds Reticence: The effects of disease salience on self-perceptions of personality and behavioral avoidance tendencies. *Psychological Science*, 21, 440–447.

Murray, D. R., & Schaller, M. (2015). The Behavioral Immune System: Implications for Social Cognition, Social Interaction, and Social Influence. *Advances in Experimental Social Psychology*, 53, 75–129.

Olah, A. (2009). Psychological immunity: A new concept of coping and resilience. *PsycheVisual*. Retrieved from [https://www.psychevisual.com/Video by Attila Olah on Psychological immunity A new concept of coping and resilience.html#lectures](https://www.psychevisual.com/Video%20by%20Attila%20Olah%20on%20Psychological%20immunity%20A%20new%20concept%20of%20coping%20and%20resilience.html#lectures)

Szy, A. (2016). Bridging the Generation Gap: The Interrelations of Personality Traits and Psychological Well-being Among People Between 50 and 75 and In Generation Y. A Pilot Study. *Psychologia Hungarica*, 3(2), 33–55.

Конфликт интересов отсутствует

УДК 159.922.2 doi: [10.21702/rpj.2019.3.4](https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.4)

Оригинальная научная статья

Оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания школьных педагогов с разным профилем деятельности

Татьяна П. Бартош*, Ольга П. Бартош, Марина В. Мычко

Научно-исследовательский центр «Арктика» Дальневосточного учреждения РАН, г. Магадан, Российская Федерация

* E-mail: tabart@rambler.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4993-5969>, <https://orcid.org/0000-0003-0211-1188>

Аннотация

Введение. Актуальность исследования связана с возрастанием профессиональных и общественных требований к деятельности педагогов в процессе реформирования школьного образования, что, несомненно, сопровождается их высоким эмоциональным напряжением. Цель исследования – оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания у школьных педагогов с разным профилем деятельности. Авторами впервые в сравнительном аспекте исследованы формирование фаз и выраженность симптомов выгорания у педагогов начальных классов, предметников и представителей школьной администрации. Анализируются корреляционные связи показателей возраста, педагогического стажа и нервно-психической адаптации с симптомами эмоционального выгорания педагогов с разным профилем деятельности.

Методы. В исследовании приняли участие 145 педагогов из 6-ти школ г. Магадана в возрасте 24–68 лет. В ходе исследования педагоги были разделены с учетом профиля деятельности на три группы. Показатели эмоционального выгорания определяли опросником «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, уровень нервно-психической адаптации – опросником И. Н. Гурвича.

Результаты и их обсуждение. В работе изучены в сравнительном аспекте формирование фаз и выраженность симптомов выгорания у педагогов с разным профилем деятельности. Установлены корреляционные связи возраста и педагогического стажа с симптомами эмоционального выгорания у педагогов с разным профилем деятельности. Исследован уровень нервно-психической адаптации педагогов. Выявлены корреляционные связи показателя нервно-психической адаптации с симптомами эмоционального выгорания педагогов с разным профилем деятельности. Показано, что формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов происходит на фоне нарушения нервно-психической адаптации, развития невротизации.

Ключевые слова

педагоги начальных классов, педагоги-предметники, администрация школ, профиль деятельности, синдром эмоционального выгорания, невротизация, нервно-психическая адаптация

Основные положения

- ▶ в трех группах обследуемых педагогов с разным профилем деятельности фазы «напряжение» и «истощение» не сформировались; фаза «резистенция» – в стадии формирования;
 - ▶ большое количество корреляционных связей возраста и педагогического стажа с симптомами эмоционального выгорания выявлено в группе педагогов-предметников, меньше – в группе педагогов начальной школы, и не обнаружено в группе администрации;
 - ▶ установленные положительные корреляционные связи уровня нервно-психической адаптации с фазами и симптомами эмоционального выгорания свидетельствуют о риске развития данного синдрома у педагогов с нарушением психической адаптации.
-

Для цитирования

Бартош, Т. П., Бартош, О. П. и Мычко, М. В. (2019). Оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания школьных педагогов с разным профилем деятельности. *Российский психологический журнал*, 16(3), 45–58. doi: 10.21702/rpj.2019.3.4

Дата получения рукописи: 19.06.2019

Дата окончания рецензирования: 23.08.2019

Дата принятия к публикации: 01.09.2019

Введение

В связи с реформированием образования в России возрастает роль профессиональных и общественных требований к деятельности учителей. Профессия педагога относится к группе профессий повышенного риска развития нервно-психических расстройств, психосоматических и других заболеваний (Митина и Асмаковец, 2001; Сорокина и Попова, 2012). Профессиональная деятельность педагога в школе сопровождается повышенным эмоциональным напряжением, связана с непрерывным воздействием на нервную систему противоречивых, напряженных эмоционально-стрессовых факторов (Ахмерова, 2010). По достижении определенного уровня напряжения организма появляются многочисленные симптомы синдрома профессионального выгорания (Бойко, 2004; Maslach & Leiter, 2008; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Литературные данные свидетельствуют, что с увеличением педагогического стажа возрастают невротичность, раздражительность, тревожность и эмоциональная лабильность учителей. Так, исследованиями выявлена статистически значимая связь между выгоранием и возрастом, полом и семейным положением (Al-Asadi, Khalaf, Al-Waaly, Abed, & Shami, 2018). Показано, что возраст обратно коррелирует с эмоциональным истощением (Russell, Altmaier, Van Velzen, 1987; Lackritz, 2004). Наиболее подвержены выгоранию лица с длительностью профессиональной деятельности от 10 до 20 лет (Молчанова, 2009). Наибольшее влияние на психологическое здоровье педагогов имеют следующие факторы риска: психологический дискомфорт, социальная дезадаптация, образ жизни, эмоциональные нарушения (Сорокина и Попова, 2012).

Профиль профессии педагогов определяет степень риска возникновения состояния психического выгорания (Молчанова, 2009, 2011). Л. Н. Молчановой и другими исследователями показано (Молчанова, 2009, 2011; Tsigilis, Zournatzi, & Koustelios, 2011), что наиболее стрессогенным является труд учителей начальных классов. Условия их педагогической деятельности связаны с относительно постоянной и одновозрастной группой учащихся, большим объемом

бумажной работы, обязательной проверкой домашних заданий учеников и подготовкой к занятиям, зачастую в ущерб семейным и личным делам и отдыху. У учителей-предметников, наоборот, – разновозрастной контингент учеников, частота контактов с одним и тем же контингентом периодическая (Молчанова, 2009, 2011; Tatar & Horenczyk, 2003).

Одни исследователи выявили, что учителя начальной школы более подвержены сильному эмоциональному истощению и менее – деперсонализации, чем их коллеги старшей школы (Unterbrink et al., 2007; Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière, & Kovess-Masféty, 2009). Другие авторы показали, что учителя средних школ не отличаются от учителей начальных классов по эмоциональному истощению (Byrne, 1991; Van Horn, Schaufeli, Greenglass, & Burke, 1997). Есть данные, что выгорание более распространено среди учителей средних школ, чем начальных (Anderson & Iwanicki, 1984; Schwab, Jackson, & Schuler, 1986). Исследованиями не выявлено существенных различий между директорами школ и учителями в следующих аспектах выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация и удовлетворенность работой (Sari, 2004). С другой стороны, руководители более подвержены выгоранию, чем подчиненные, поскольку приходится отвечать за множество вопросов. Это приводит к формированию усталости от ответственности (Friedman, 2002). Предикторами неудовлетворенности работой и психических расстройств являются «перегрузка работой» и «взаимодействие с персоналом» (Friedman, 2002; Cooper & Kelly, 1993).

По данным литературы, как индивидуально-личностные характеристики учителей, так и стрессы на работе связаны с показателями выгорания (Cano-Garcia, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005). Однако невротизм является общим предиктором всех аспектов выгорания (Kokkinos, 2007). Вследствие развития эмоционального выгорания возрастает риск возникновения различных «психогенно обусловленных расстройств», нарастает риск дезадаптационных процессов (Maslach & Leiter, 2008; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Нашими исследованиями было показано (Бартош, Бартош и Мычко, 2018), что одним из компонентов нарушения психической адаптации педагогов являются профессиональная деятельность и социальная неудовлетворенность. Учителя Магаданской области характеризуются повышенной утомляемостью, слабостью, инертностью и неуравновешенностью нервных процессов (Бартош и Бартош, 2010). Однако недостаточно сравнительных исследований педагогов различных специальностей. На основании вышеизложенного представляет интерес изучение риска нарушения здоровья школьных педагогов Магадана с разным профилем деятельности.

Цель – оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания у школьных педагогов с разным профилем деятельности.

Методы

Всего обследовано 145 педагогов 6-ти школ г. Магадана, в возрасте от 24 до 68 лет, женского пола. Из них 36 педагогов начальных классов (группа 1). Средний возраст составил $43,7 \pm 1,75$ лет, стаж профессиональной деятельности $20 \pm 1,82$ лет. Также обследовано 95 педагогов-предметников (группа 2), средний возраст $44,4 \pm 1,17$ лет, педагогический стаж $21 \pm 1,14$ лет. В исследовании приняли участие 14 представителей школьной администрации – директора и заместители директора (группа 3); средний возраст $48,2 \pm 2,40$ лет, стаж профессиональной деятельности $27 \pm 2,39$. Обследование проходило в конце учебного года (май). Участие в исследовании было добровольным, с получением информированного согласия, с соблюдением требований биомедицинской этики Хельсинской декларации.

Для оценки риска развития профессионального эмоционального выгорания использовали опросник В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (Бойко, 2004; Райгородский, 2011), методологической основой явилась теория развития и протекания стресса Г. Селье. Развитие синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) включает в себя 3 фазы («напряжение», «резистенция», «истощение»), каждая состоит из 4-х симптомов. Выраженность каждого симптома колеблется в пределах 0–30 баллов: 9 и менее баллов – не сложившийся симптом; 10–15 баллов – складывающийся симптом; 16 и более – сложившийся. В каждой из фаз возможна оценка в пределах от 0 до 120 баллов: 36 и менее баллов – фаза не сформировалась; 37–60 баллов – фаза в стадии формирования; 61 и более баллов – сформировавшаяся фаза. Общий балл: 108 и менее – низкие значения, 109–180 – средние, 181 и более – высокие значения (Бойко, 2004; Райгородский, 2011). Нервно-психическую адаптацию (НПА) исследовали опросником, который диагностирует донозологические, субклинические состояния, сходные с невротоподобными состояниями (Гурвич, 1992).

Статистическая обработка данных показателей проведена с использованием лицензионного пакета прикладных программ Excel-97 и Statistica-10. Параметры обрабатывались методами параметрической и непараметрической статистики. Проверка исследуемой выборки на предмет нормальности распределения проводилась при помощи критерия Шапиро – Уилка. Анализ достоверности различий между показателями производили при помощи t-критерия Стьюдента при условии нормального распределения, критерий Манна – Уитни при условии ненормального распределения. Производили вычисление средней арифметической (M), ее ошибки ($\pm m$), медианы (Me) и интерквартильного размаха в виде 25 и 75 перцентилей (C25 и C75). Различия считали статистически значимыми при $p < 0,05$. С помощью коэффициента корреляции Спирмена устанавливали зависимость параметров.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ средних значений уровня эмоционального выгорания в обследуемых группах педагогов с разным профилем деятельности представлен в таблице 1.

| Таблица 1 Показатели проявлений симптомов эмоционального выгорания у педагогов разных групп | | | | | |
|--|--|---------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|
| Группы | Синдром эмоционального выгорания | | | | Суммарный показатель |
| | Фаза напряжения, симптомы $M \pm m$ (Me; C25, C75) | | | | |
| | н 1 | н 2 | н 3 | н 4 | |
| 1 | 11 \pm 1,5(10;3,8,20) | 6 \pm 0,8(6;3,10) | 5 \pm 0,1(2;0,7) | 8 \pm 1,3(5;2,8,12) | 30 \pm 4,0(25;14,41) |
| 2 | 12 \pm 0,9(12;3,5,20) | 7 \pm 0,5(8;3,10) | 6 \pm 0,7(5;0,10) | 8 \pm 0,6(5;3,11) | 33 \pm 2,0(33;17,45) |

Таблица 1

Показатели проявлений симптомов эмоционального выгорания у педагогов разных групп

| Синдром эмоционального выгорания | | | | | |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Группы | Фаза напряжения, симптомы $M \pm m$ (Me; C25, C75) | | | | Суммарный показатель |
| | н 1 | н 2 | н 3 | н 4 | |
| 3 | 12 ± 2,3(10;6,18) | 5 ± 1,1(4;0,8,8)* ²⁻³ | 5 ± 1,4(4;0,6) | 8 ± 2,4(6;0,15) | 30 ± 5,6(27;14,41) |
| Группы | Фаза резистенции, симптомы | | | | Суммарный показатель |
| | р 1 | р 2 | р 3 | р 4 | |
| 1 | 14 ± 1,1(15;10,19) | 10 ± 0,1(10;5,15)* ¹⁻³ | 13 ± 1,5(12;5,19) | 15 ± 1,5(17;7,22) | 51 ± 3,3(50;39,67) |
| 2 | 16 ± 0,7(17;12,21)* ¹⁻² | 11 ± 0,6(10;7,15) | 10 ± 1,1(7;2,5,20) | 14 ± 0,8(15;7,20) | 52 ± 2,2(49;37,67) |
| 3 | 16 ± 1,4(17;13,17) | 14 ± 1,8(16;8,19) | 13 ± 2,3(11;5,20) | 15 ± 2,2(17;8,22) | 58 ± 4,1(60;46,66) |
| Группы | Фаза истощения, симптомы | | | | Суммарный показатель |
| | и 1 | и 2 | и 3 | и 4 | |
| 1 | 9 ± 1,3(7;2,8,13) | 6 ± 0,9(4;3,10) | 7 ± 0,1(5;0,10) | 12 ± 1,2(10;8,14) | 34 ± 3,1(32;21,42) |
| 2 | 9 ± 0,8(10;3,14) | 8 ± 0,6(5;3,12) | 7 ± 0,7(5;0,10)* ²⁻³ | 10 ± 0,8(8;5,15) | 35 ± 2,1(31;20,46) |
| 3 | 7 ± 1,4(8;2,8,10) | 6 ± 0,1(5;3,8) | 4 ± 1,2(5;0,5)* ¹⁻³ | 8 ± 1,1(8;6,10)* ¹⁻³ | 26 ± 3,2(26;16,33)* ¹⁻³ |

Симптомы эмоционального выгорания: переживания н 1 – психотравмирующих обстоятельств; н 2 – неудовлетворенности собой; н 3 – загнанности в клетку; н 4 – тревоги и депрессии; р 1 – неадекватного избирательного эмоционального реагирования; р 2 – эмоционально-нравственной дезориентации; р 3 – расширения сферы экономии эмоций; р 4 – редукции профессиональных обязанностей; и 1 – эмоционального дефицита; и 2 – эмоциональной отстраненности; и 3 – личностной отстраненности или деперсонализации; и 4 – психосоматических и психовегетативных нарушений.

* – достоверное различие исследуемых показателей между педагогами соответствующих групп при $p < 0,05$

Отметим, что фаза «напряжение» в трех группах не сформировалась. Складывается только симптом переживания психотравмирующих обстоятельств. Остальные три симптома фазы «напряжение» не сложились. При этом видно значимо более низкие показатели симптома неудовлетворенности собой у представителей группы 3 по сравнению с группой 2 ($p < 0,05$). Можно говорить, что представители администрации удовлетворены своей работой и справляются с обязанностями работника по занимаемой должности.

Во всех трех группах фаза «резистенция» в стадии формирования, и складываются 4 симптома фазы (табл. 1). Причем у представителей групп 2 и 3 зафиксирован сложившийся симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования, который (показатель которого) статистически значимо превышал средний показатель лиц группы 1 ($p < 0,05$). Симптом эмоционально-нравственной дезориентации был самым высоким среди администрации ($p < 0,05$) (табл. 1).

Фаза «истощение» во всех трех группах не сформировалась, составляющие ее симптомы не сложились. В то же время, имелись достоверные различия по выраженности показателей. Самый низкий балл показателя фазы «истощение» демонстрировали лица группы 3 ($p < 0,05$). У них же фиксировали достоверно более низкие значения симптомов деперсонализации и психосоматических и психовегетативных нарушений ($p < 0,05$) (табл. 1).

На рисунке 1 отражены данные процентного распределения сформированных фаз выгорания (61 и более баллов) и синдрома эмоционального выгорания среди педагогов разного профиля.

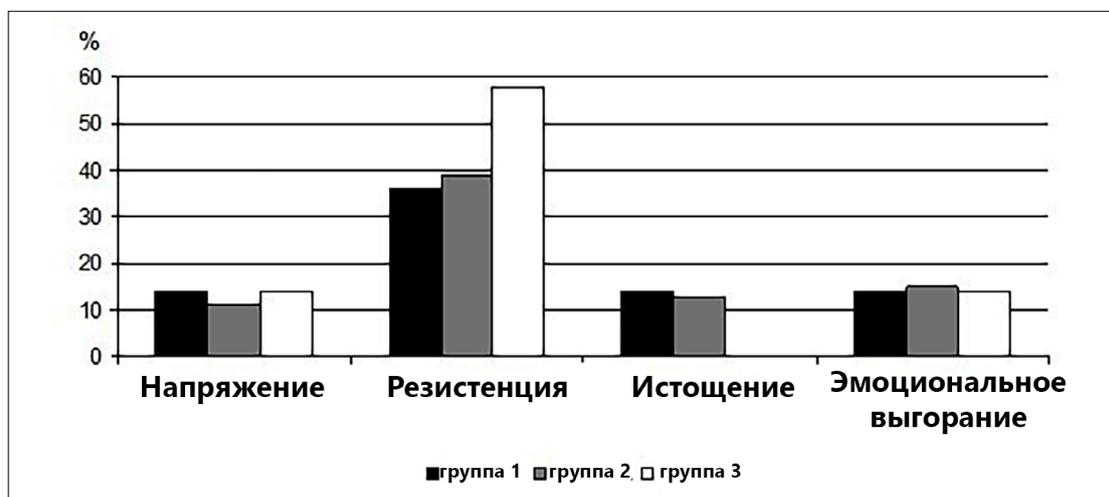


Рисунок 1. Процентное распределение сформированных фаз и состояния эмоционального выгорания у педагогов разных специальностей

Условные обозначения: группа 1 – учителя начальных классов, группа 2 – учителя-предметники, группа 3 – представители администрации

Из рисунка 1 видно, что фазы «напряжение» и «истощение» (кроме администрации) выражены у 11–14 % педагогов. Синдром эмоционального выгорания диагностировали у 14–15 % лиц трех групп (имели в сумме более 181 баллов): 5 чел. из начальной школы, 14 чел. – предметники, и 2

чел. – представители администрации (директор и зам. директора) (рис. 1). Фаза «резистенция» сформирована более чем у половины представителей администрации и более чем у трети лиц других групп. Для них характерен поиск психологического комфорта посредством эмоциональных защит, что может приводить к дальнейшему истощению психоэмоциональных ресурсов.

На рисунках 2–4 представлены данные процентного распределения сложившихся симптомов (16 и более баллов) трех фаз синдрома выгорания педагогов разных групп.

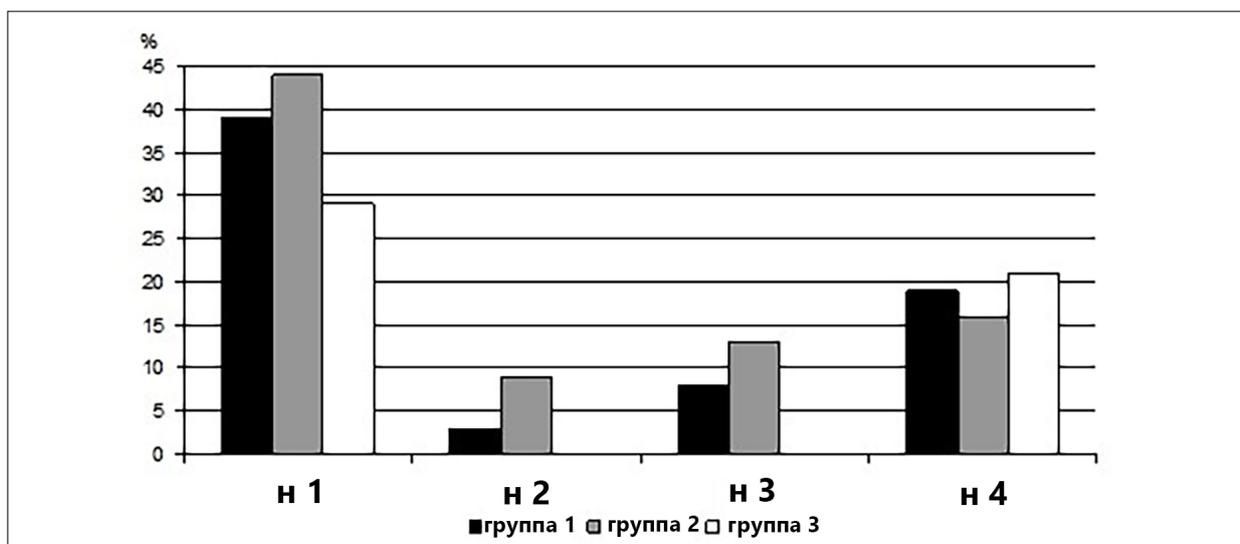


Рисунок 2. Процентное распределение сложившихся симптомов фазы «напряжение» у педагогов разных групп

Условные обозначения: группа 1 – педагоги начальных классов, группа 2 – педагоги-предметники, группа 3 – представители администрации; н 1 – переживания психотравмирующих обстоятельств, н 2 – переживания неудовлетворенности собой, н 3 – переживания загнанности в клетку, н 4 – переживания тревоги и депрессии

На рисунке 2 показано, что симптом переживания психотравмирующих обстоятельств диагностировали у большинства обследуемых педагогов трех групп. Это говорит о том, что накапливается отчаяние и негодование, раздражение факторами профессиональной деятельности, идет формирование тревожности, разочарования в себе. Следом формируется симптом тревоги и депрессии. В группе администрации не сформированы симптомы загнанности в клетку и неудовлетворенности собой. Последний симптом также практически не выражен у педагогов начальной школы.

Рисунок 3 отражает, насколько глубоко выражены симптомы фазы «резистенция» у обследуемых. Более всего психическое состояние педагогов отягощают симптомы неадекватного избирательного эмоционального реагирования и редукации профессиональных обязанностей. Они сформированы у 51–71 % лиц. Формирование психологической защиты происходит, в основном, за счет «ограничения диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение на фоне эмоциональной черствости, равнодушия, попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат» (Бойко, 2004). Более чем

у половины представителей администрации диагностировали симптом эмоционально-нравственной дезориентации. В то же время, в остальных группах педагогов этот симптом выражен в среднем у 30 % лиц. Более трети педагогов 3-х обследуемых групп жалуются на усталость от контактов, отмечая у себя симптом расширения сферы экономики эмоций (рис. 3).

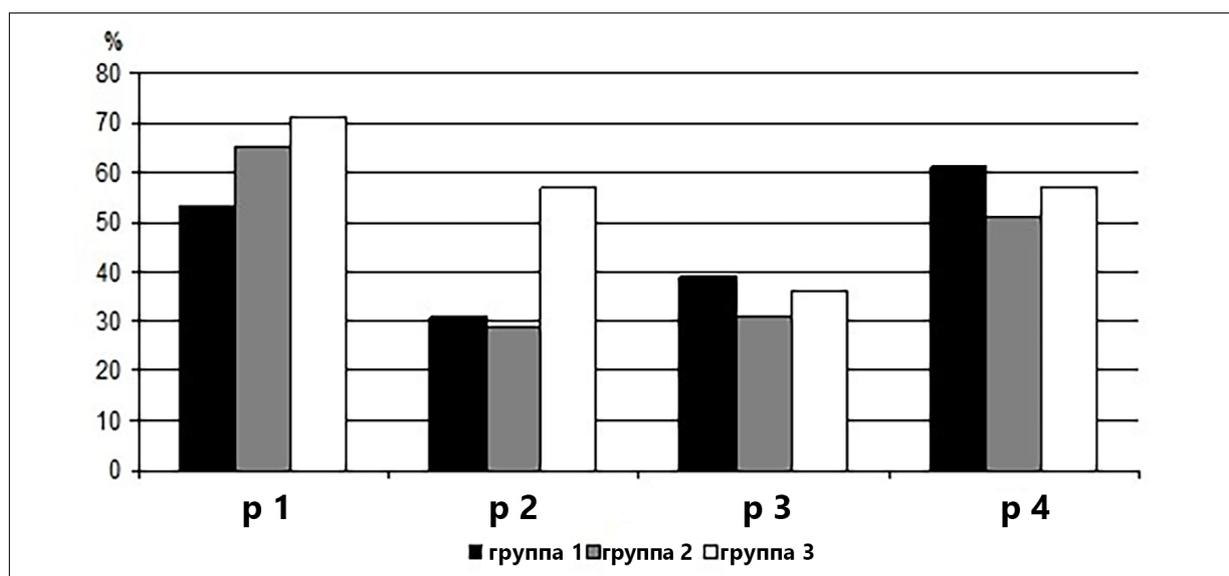


Рисунок 3. Процентное распределение сложившихся симптомов фазы «резистенция» у педагогов разных групп

Условные обозначения: группа 1 – педагоги начальных классов, группа 2 – педагоги-предметники, группа 3 – представители администрации; р 1 – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, р 2 – эмоционально-нравственная дезориентация, р 3 – расширение сферы экономики эмоций, р 4 – редукция профессиональных обязанностей

На рисунке 4 представлено процентное распределение выраженности симптомов фазы «истощение». Видно, что у 25 % педагогов начальной школы и предметников выражены симптомы эмоционального дефицита и психосоматических и психовегетативных нарушений. Все реже наблюдаются положительные эмоции, и все чаще – отрицательные. Проявляется переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики. Симптомы личностной отстраненности или деперсонализации диагностировали у 17–18 % лиц. В данном случае выгорание, как эмоциональная защита, уже не справляется с нагрузками.

Среди представителей администрации не отмечены высокие баллы симптомов эмоциональной отстраненности и деперсонализации, а также почти не регистрируется симптом эмоционального дефицита. Однако в фазе «истощение», по симптому психосоматических и психовегетативных нарушений, высокие баллы отмечали 21 % педагогов группы 3 (рис. 3). Обращает на себя внимание факт, что несмотря на то, что среди администрации не выявлены лица со сформированной фазой истощения, эмоциональное выгорание регистрировали у 15 % лиц преимущественно за счет выраженности симптомов фазы «резистенция» (рис. 1–2).

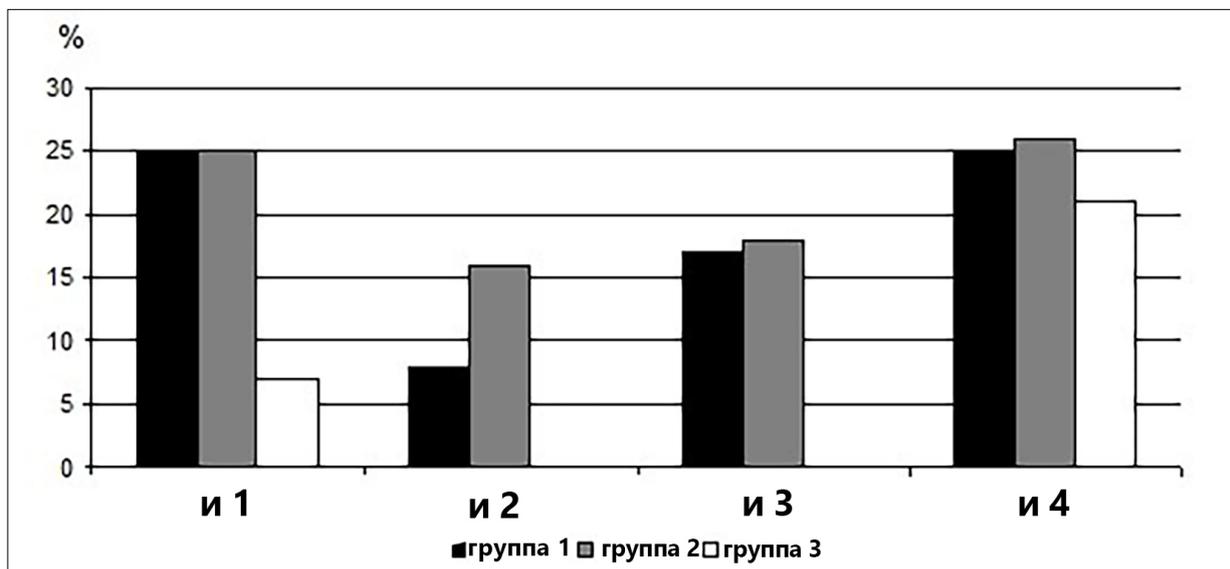


Рисунок 4. Процентное распределение сложившихся симптомов фазы «истощение» у педагогов разных групп

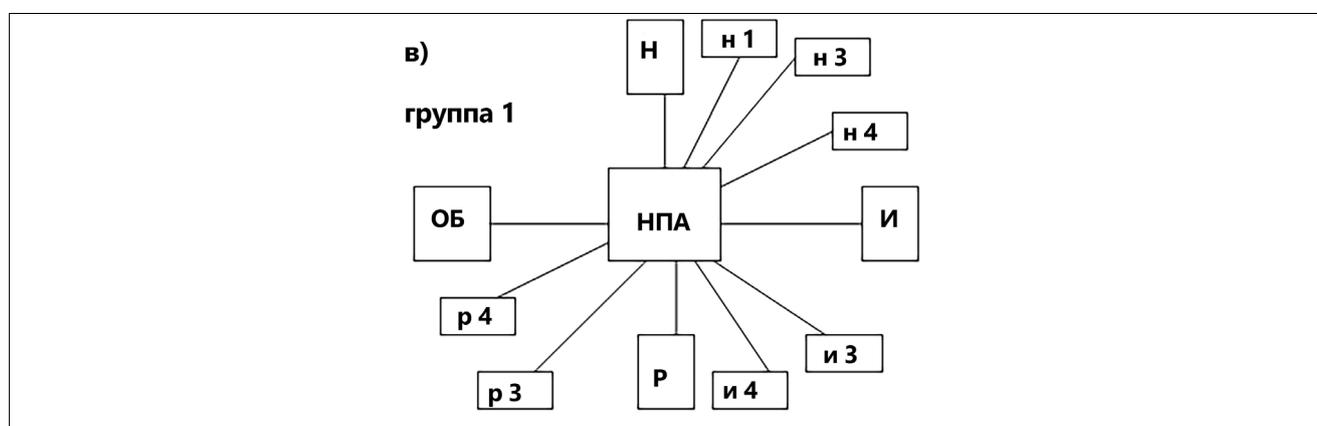
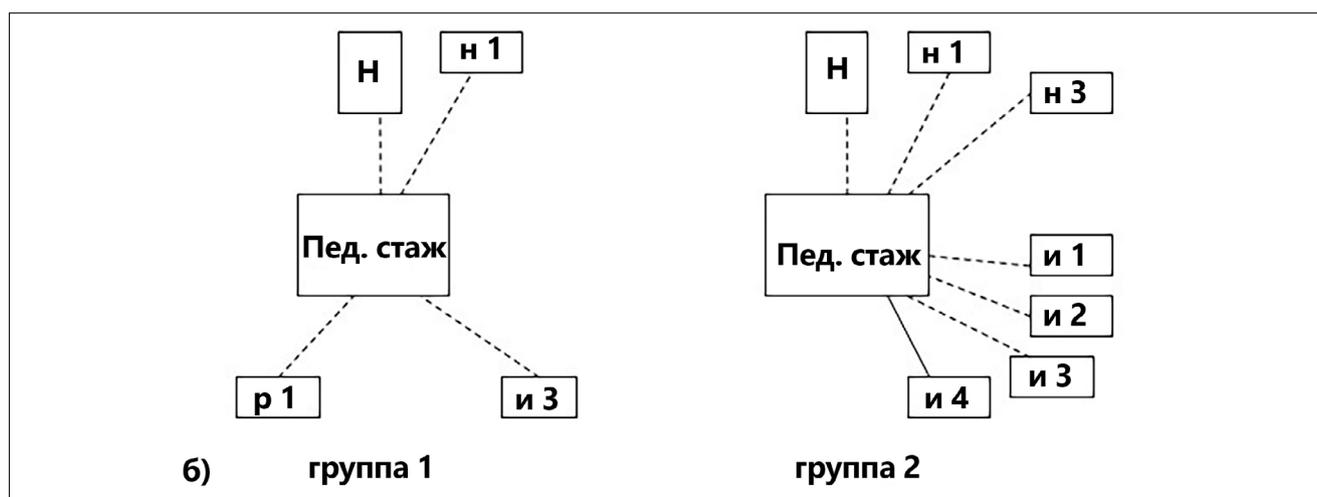
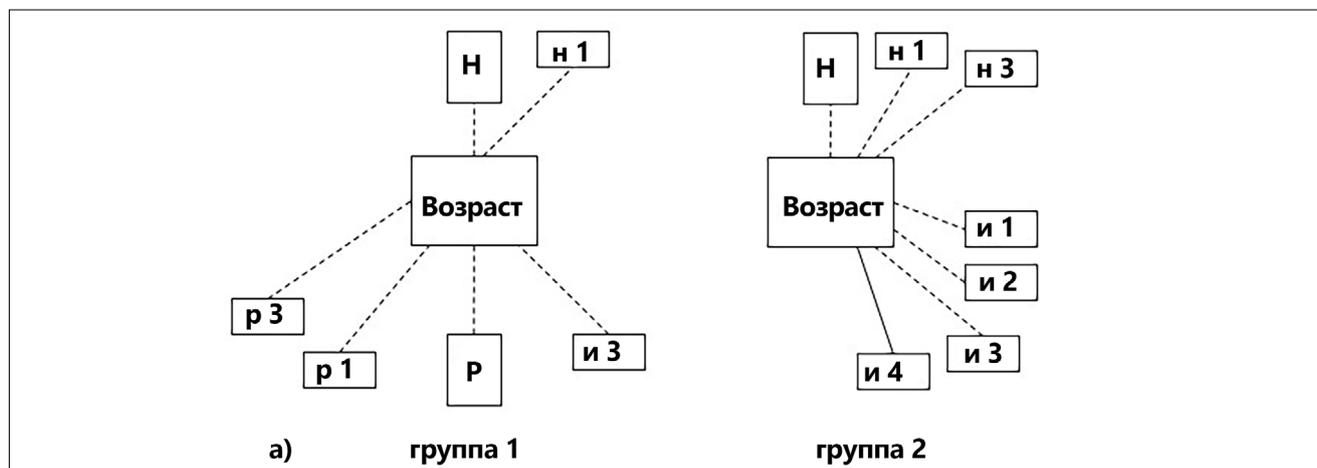
Условные обозначения: группа 1 – педагоги начальных классов, группа 2 – педагоги-предметники, группа 3 – представители администрации; и 1 – эмоциональный дефицит; и 2 – эмоциональная отстраненность; и 3 – личностная отстраненность или деперсонализация; и 4 – психосоматические и психовегетативные нарушения

Исследование корреляционных связей педагогического стажа с возрастом во всех группах показало положительную достоверно высокую силу связи (0,92–0,94) ($p < 0,001$). На рисунке 5 (а, б) представлены корреляционные плеяды показателей возраста и педагогического стажа с показателями синдрома выгорания. Выявлено следующее количество связей между возрастом и показателями СЭВ: в группе 1 установлено 6 отрицательных связей, в группе 2 – 6 отрицательных связей и 1 положительная с симптомом психосоматических и психовегетативных нарушений. В группе 3 не выявлено корреляционных связей показателей возраста и педагогического стажа с симптомами СЭВ.

В группе 1 показатель возраста имеет отрицательную корреляционную связь с фазами «напряжение» и «резистенция» и симптомами переживания психотравмирующих обстоятельств, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, расширения сферы экономики эмоций, а также личностной отстраненности или деперсонализации.

В группе 2, как видно на рисунке 5а, показатель возраста преимущественно связан с 4-мя симптомами фазы «истощение» и 2-мя симптомами фазы «напряжение»: переживания психотравмирующих обстоятельств и «загнанности в клетку».

Корреляционный анализ показателя педагогического стажа и симптомов СЭВ (рис. 5б) в группе 1 показал положительную связь с фазой «напряжение» и единичные корреляционные связи с симптомами разных фаз: переживания психотравмирующих обстоятельств, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, личностной отстраненности или деперсонализации ($p < 0,05$).



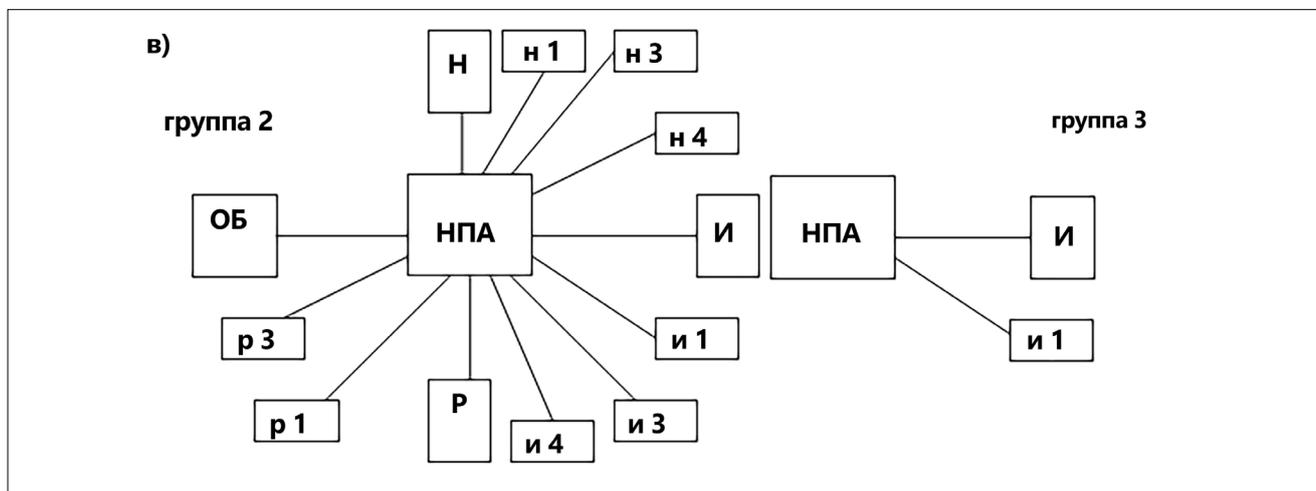


Рисунок 5. Корреляционные связи возраста (а), педагогического стажа (б) и НПА (в) с показателями синдрома выгорания

Условные обозначения: Н – «напряжение», Р – «резистенция», И – «истощение», НПА – нервно-психическая адаптация; ОБ – общий балл синдрома эмоционального выгорания; н 1 – переживания психотравмирующих обстоятельств; н 2 – переживания неудовлетворенности собой; н 3 – переживания «загнанности в клетку»; н 4 – переживания тревоги и депрессии; р 1 – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; р 2 – эмоционально-нравственная дезориентация; р 3 – расширение сферы экономики эмоций; р 4 – редукция профессиональных обязанностей; и 1 – эмоциональный дефицит; и 2 – эмоциональная отстраненность; и 3 – личностная отстраненность или деперсонализация; и 4 – психосоматические и психовегетативные нарушения; ($p < 0,05$)

Интересно отметить, что у педагогов группы 2 корреляционные связи показателей возраста и педагогического стажа с симптомами выгорания полностью совпадают, а в группе педагогов начальных классов – частично (рис. 5а,б). Видим, что с возрастом и увеличением педагогического стажа выраженность психосоматических и психовегетативных нарушений будет нарастать, и это вполне закономерный процесс. Но для педагогов-предметников, в нашем случае, профессиональный стресс может ухудшать состояние организма в целом, быстрее формироваться синдром эмоционального выгорания, психосоматические заболевания и патологические дезадаптационные нарушения.

При исследовании нарушения нервно-психической адаптации (НПА) установлено, что в среднем у педагогов диагностируется нервно-психическая неустойчивость, признаки стресса: $27 \pm 2,8$; $28 \pm 1,7$; $22 \pm 2,9$ баллов (соответственно, в группах 1–3). Однако индивидуальные показатели в обследуемых группах 1 и 2 варьировали в диапазоне 2–60 баллов, в группе 3 – 9–42 балла.

Корреляционный анализ данных показателей НПА и СЭВ представлен на плеядах (рис. 5в). Видим большое количество (11 и 12, соответственно) корреляционных связей показателя НПА с тремя фазами выгорания и общим баллом синдрома выгорания у педагогов групп 1 и 2 ($p < 0,05$). В группе 3 всего лишь две корреляционные связи: с показателем фазы «истощение» и симптомом эмоционального дефицита ($p < 0,05$). Не выявлено корреляционных связей показателя НПА с возрастом и педагогическим стажем во всех трех группах педагогов.

Как показали результаты исследования, во всех трех группах педагогов с разным профилем деятельности фаза «напряжение» не сформировалась. В этой фазе складывается симптом переживания психотравмирующих обстоятельств. У 29–44 % педагогов трех групп этот симптом уже сформирован. Фаза «резистенции» в трех группах в стадии формирования, и уже складываются все 4 симптома фазы. Из них симптомы неадекватного избирательного эмоционального реагирования и редукации профессиональных обязанностей сформированы у 51–71 % лиц трех групп. Фаза «истощение», в среднем, в трех обследуемых группах не сформировалась, составляющие ее симптомы не сложились. В этой фазе у 25 % педагогов начальной школы и предметников выражены симптомы эмоционального дефицита и психосоматических и психовегетативных нарушений. Последний симптом также представлен у 21 % представителей администрации. Кроме того, у них отмечался самый низкий балл показателя фазы «истощение». Это отражает их большее психологическое благополучие по отношению к другим группам педагогов. Синдром эмоционального выгорания диагностировали у 14–15 % лиц обследуемых групп, причем в группе 3 развитие синдрома происходит за счет высоких баллов симптомов фазы «резистенция».

Отличие представителей администрации от сравниваемых групп педагогов заключается в том, что у них практически не отмечены симптомы неудовлетворенности собой и «загнанности в клетку» фазы «напряжение», эмоциональной отстраненности и деперсонализации фазы «истощение». В целом, не выражено падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы. Однако у них наиболее выражены симптомы тревоги и депрессии и эмоционально-нравственной дезориентации. В данном случае можно говорить, что они испытывают «переживания ситуативной или личностной тревоги, могут позволить себе проявление грубости или отсутствие внимания к коллегам, самооправдание циничного, равнодушного отношения к профессиональным обязанностям» (Бойко, 2004).

Исследование корреляционных связей возраста и педагогического стажа с симптомами эмоционального выгорания показало их наибольшее количество в группе педагогов-предметников, меньше в группе педагогов начальной школы и отсутствие в группе администрации. Исходя из этих позиций, можно предположить достаточно высокое эмоциональное напряжение педагогов-предметников. В группе администрации, вероятно, в развитии выгорания играют роль другие факторы, возможно, субъективные, личностные. В работе Демьянчука (2015) также было показано наличие единичных сильных достоверных связей между симптомами эмоционального выгорания, возрастом и стажем педагогов.

Наши данные показали, что у обследуемых педагогов трех групп, в среднем, диагностируется нервно-психическая неустойчивость. Выявлено большое количество положительных корреляционных связей уровня нервно-психической адаптации с 3-мя фазами выгорания, большим количеством симптомов синдрома выгорания в 1 и 2 группах педагогов.

Отсутствие корреляционных связей показателя НПА с возрастом и педагогическим стажем во всех трех группах педагогов может свидетельствовать о том, что нарушения в сфере психической адаптации не всегда с ними ассоциированы, и роль играют, скорее, личностные детерминанты (например, эмоциональная неустойчивость) и, возможно, условия труда (объективные факторы, например, недостатки в организации педагогической деятельности), подтверждая данные литературы (Митина и Асмаковец, 2001; Cano-Garcia et al., 2005). Таким образом, формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов происходит на фоне нарушения нервно-психической адаптации, развития невротизации и патологической психической дезадаптации, что подтверждается другими исследователями (Kokkinos, 2007).

Заключение

Таким образом, исследование показало схожую картину состояния эмоционального выгорания у педагогов начальных классов и предметников, а группа представителей администрации имела свои особенности. Однако во всех трех группах наиболее выражена фаза резистентности. У педагогов, в основном, уже выработаны индивидуальные способы психологической защиты от ежедневного стресса на работе.

Выраженность симптомов эмоционального выгорания может способствовать истощению психоэмоциональных ресурсов, оказывать негативное влияние не только на исполнение профессиональной деятельности, но и приводить к нарушению психической адаптации и развитию невротизации.

Учитывая большое количество корреляционных связей шкалы НПА с показателями эмоционального выгорания, можно рекомендовать данную шкалу для экспресс-диагностики риска развития эмоционального выгорания у педагогов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки психогигиенических мероприятий и профилактики эмоционального выгорания педагогов в школе. Необходимо продолжение изучения профессионального риска для здоровья педагогов в процессе их трудовой деятельности.

Литература

- Ахмерова, С. Г. (2010). *Профессиональная деятельность и здоровье педагога*. М.: Арсенал образования.
- Бартош, Т. П. и Бартош, О. П. (2010). Психофизиологическое состояние и свойства личности учителей Магаданской области. *Гигиена и санитария*, 3, 42–46.
- Бартош, Т. П., Бартош, О. П. и Мычко, М. В. (2018). Оценка факторов риска профессионального эмоционального выгорания педагогов разных образовательных учреждений Магаданской области. *Анализ риска здоровью*, 2, 87–95. doi: [10.21668/health.risk/2018.2.10](https://doi.org/10.21668/health.risk/2018.2.10)
- Бойко, В. В. (2004). *Энергия эмоций*. СПб.: Питер.
- Гурвич, И. Н. (1992). Тест нервно-психической адаптации. *Вестник гипнологии и психотерапии*, 3, 46–53.
- Демьянчук, Р. В. (2015). Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры. *Клиническая и специальная психология*, 4(4), 12–28. doi: [10.17759/cpse.2015040402](https://doi.org/10.17759/cpse.2015040402)
- Митина, Л. М. и Асмаковец, Е. С. (2001). *Эмоциональная гибкость учителя*. М.: Флинта.
- Молчанова, Л. Н. (2009). Внутрипрофессиональная дифференциация состояния выгорания в педагогической деятельности. *Казанский педагогический журнал*, 9–10, 124–133.
- Молчанова, Л. Н. (2011). Профиль деятельности и состояние психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ. *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова*, 2 (Серия «Педагогика и психология»), 90–98.
- Райгородский, Д. Я. (ред.). (2011). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: БАХРАХ-М.
- Сорокина, Л. В. и Попова, О. А. (2012). Психологическое здоровье педагогов, факторы его определяющие. *Вестник ТГУ*, 17(2), 797–801.
- Al-Asadi, J., Khalaf, Sh., Al-Waaly, A., Abed, A., & Shami, S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: prevalence and risk factors. *East Mediterranean Health Journal*, 24(3), 262–268. doi: [10.26719/2018.24.3.262](https://doi.org/10.26719/2018.24.3.262)

- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109–132.
- Byrne, B. M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 583–605.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940. doi: [10.1016/j.paid.2004.06.018](https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018)
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 130–143. doi: [10.1111/j.2044-8279.1993.tb01046.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01046.x)
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229–251. doi: [10.1023/A:1016321210858](https://doi.org/10.1023/A:1016321210858)
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. doi: [10.1348/000709905X90344](https://doi.org/10.1348/000709905X90344)
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713–729. doi: [10.1016/j.tate.2004.07.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002)
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498–512.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.397](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397)
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274. doi: [10.1037/0021-9010.72.2.269](https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.269)
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head-teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306. doi: [10.1080/0305569042000224233](https://doi.org/10.1080/0305569042000224233)
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. doi: [10.1108/13620430910966406](https://doi.org/10.1108/13620430910966406)
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational research Quarterly*, 10, 14–30.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity – related among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397–408.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools Nikolaos Tsigilis. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53–58.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Muller, U., Wesche, H., ... Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433–441. doi: [10.1007/s00420-007-0169-0](https://doi.org/10.1007/s00420-007-0169-0)
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. S., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371–382.
- Vercambre, M.-N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9, 333. doi: [10.1186/1471-2458-9-333](https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-333)

Конфликт интересов отсутствует

Теоретические подходы к изучению эффектов неопределенности в процессах смысловой регуляции развития личности

Ирина В. Абакумова¹, Михаил В. Годунов^{2*}, Вера М. Голубова³

¹ Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Школа Сотворчества, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

³ Ставропольский институт кооперации (филиал), г. Ставрополь, Российская Федерация

* E-mail: godunmv997@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, <https://orcid.org/0000-0003-3696-7347>, <https://orcid.org/0000-0001-6798-1454>

Аннотация

Введение. Целью статьи является теоретический анализ работ, посвященных влиянию разнообразных эффектов неопределенности на развитие личности. Необходимость учета феномена неопределенности связана с разрастанием исследовательского поля при выработке адекватных моделей смысловой регуляции деятельности.

Теоретическое обоснование. В объективной сфере эффекты неопределенности проявляются в гносеологическом и онтологическом плане, в субъективной сфере – экзистенциально и феноменологически.

Результаты. В гносеологическом плане эффекты неопределенности: непостоянный уровень познавательной рефлексии; неразрывная связь определенности и неопределенности; неоднозначность, неполнота и нехватка информации; недостаток знаний человека о собственных возможностях; пренебрежение к случайностям и аномалиям; размытость и множественность действующих психологических парадигм. В онтологическом плане эффекты неопределенности: относительность бытия; наличие точек равновероятностного развития; возможность возникновения синергетического эффекта; разные возможности людей в достижении целей своего бытия; стремление к получению нового личного опыта; разная чувствительность к отклонению от траектории развития. В экзистенциальном плане эффекты неопределенности: отсутствие четких внешних ориентиров при поисках смысла жизни; кризисы собственного развития; разный уровень толерантности к неопределенности; различный уровень доверия к миру; нетождественность личностного опыта индивидов; разное осознание смыслов действий; разный уровень противоречий в отношениях человека с обществом; разбалансированное сочетание разумного и эмоционального восприятия; невозможность постоянного нахождения в состоянии полного психологического комфорта. В феноменологическом плане эффекты неопределенности: риск ожиданий успеха и неудачи; различный уровень мотивированности; «выученная беспомощность»; помехи в обучении из-за наличия имплицитного знания; недостаток времени на обдумывание решений; присутствие неосознаваемой фазы принятия решения; осознаваемое и неосознаваемое приписывание смысла.

Обсуждение результатов. Человек вынужден действовать под влиянием большого количества эффектов неопределенности. Учет их действия позволяет более полноценно исследовать процессы развития личности в теоретическом и эмпирическом плане.

Ключевые слова

смысл, смысловая сфера, смыслообразование, развитие личности, определенность, неопределенность, гносеологический подход, онтологический подход, экзистенциальный подход, феноменологический подход

Основные положения

- ▶ неопределенность выступает новым методологическим принципом исследования человека как сложной саморазвивающейся системы;
- ▶ эффекты неопределенности проявляются объективно в гносеологическом и онтологическом плане, субъективно – в экзистенциальном и феноменологическом плане;
- ▶ развитие личности происходит под действием многих эффектов неопределенности, проявляя разный уровень толерантности к ней.

Для цитирования

Абакумова, И. В., Годунов, М. В. и Голубова, В. М. (2019). Теоретические подходы к изучению эффектов неопределенности в процессах смысловой регуляции развития личности. *Российский психологический журнал*, 16(3), 59–71. doi: 10.21702/rpj.2019.3.5

Дата получения рукописи: 23.05.2019

Дата окончания рецензирования: 01.09.2019

Дата принятия к публикации: 05.09.2019

Введение

В настоящее время в психологической науке происходит расширение круга факторов, учитываемых при изучении особенностей смысловой регуляции процессов личностного развития. Такое разрастание исследовательского поля приводит к усложнению и вариативности создаваемых персонологических моделей с утратой их однозначности. Потеря определенности в проводимых процедурах анализа и синтеза научного знания означает придание вероятностного характера процессу познания вместо строго детерминированного взгляда на развитие личности в целом и на генезис смысловой сферы в частности. Интерес к изучению возникающих эффектов неопределенности связан с необходимостью учета разнообразных внутренних субъективных факторов развития – потребностей, мотивов, интересов и целей деятельности индивида. Они могут не совпадать с внешними объективными условиями ситуаций деятельности различного порядка.

Обращение к различным словарным статьям дает одно из следующих представлений о неопределенности, как о психологическом состоянии человека, не вполне убежденного и не уверенного в чем-то, а в теории информации это такая степень свободы, при которой нет ограничений в выборе из нескольких вариантов. При этом в экономическом плане под стратегией понимается план действий в условиях неопределенности. *Целью данной статьи* является теоретический обзор современных работ о влиянии неопределенности на развитие личности в гносеологическом, онтологическом, экзистенциальном и феноменологическом

плане, что позволяет систематизировать имеющиеся знания для более полного моделирования смысловой регуляции переживающего субъекта. Это способствует более полному выявлению как объективных, так и субъективных препятствий личностного развития, а также поиску новых возможностей в достижении состояния акме.

Теоретическое обоснование

В процессе познания при накоплении эмпирической базы происходит неизбежное увеличение таких событий и феноменов, которые не могут быть описаны и предсказаны действующей научной парадигмой. Т. Кун указывает, что нарастание такой неопределенности в познании означает невозможность дальнейшего прогресса науки, что с неизбежностью приводит к пересмотру и смене научных взглядов. Выдвигаемые новые принципы, в случае их принятия научным миром, осуществляют смену научной парадигмы (Кун, 2014). По мнению Корниловой (2018), неопределенность учитывается как новый методологический принцип и ключевой элемент науки, на который ориентируются психологические теории мышления, сознания, саморегуляции личности.

Объективная неопределенность видится как данность, независящая от деятельности человека и растущая вслед за усложнением познаваемого мира (Смирнов, 2016). Субъективная неопределенность видится как психосоциокультурный феномен, показывающий расплывчатость индивидуальной идентичности современного человека, утрату его моральных принципов и ценности межличностных отношений (Соколова, 2015). Не вызывает сомнения, что границы объективной и субъективной сфер, а также их внутренняя градация в некоторой мере относительны и подвижны. Поэтому рассмотрим эффекты неопределенности, которые оказывают многоплановое влияние на акмеологический статус личности как интегральный показатель ее развития:

1) в объективной сфере:

а) *гносеологически* неопределенность влияет на способы познания в постнеклассической рациональности (Диев, 2018) и видится как неоднозначность и нехватка информации (Панфилова, 2012);

б) *онтологически* неопределенность отражает характер бытия человека и общества, который вне зависимости от познавательной активности отражает усложнение окружающей реальности (Смирнов, 2016), а также показывает пути преодоления принципа детерминизма для раскрытия тайны смысла бытия как ключевой психологической категории (Зинченко, 2016);

2) в субъективной сфере:

в) *экзистенциально* неопределенность показывает недостаточность или отсутствие смыслов, способных наполнять и направлять жизнь человека. Такое состояние фрустрации в виде утраты жизненных смыслов В. Франкл называет экзистенциальным вакуумом, приводящим к особым психическим отклонениям – ноогенным неврозам (Frankl, 2017). Подобная экзистенциальная трактовка влияния неопределенности на жизнь современного человека показывает генезис личностных смыслов и их иерархию. Это более глубинно в сравнении с аксиологическим подходом, рассматривающим соотношение личных и общественных ценностей как таковых.

г) *феноменологически* неопределенность высвечивает взаимосвязи разнообразных психических процессов в душевном мире. Эта многомерность открывает путь трансцендирования за очевидные феномены, когда смыслы объединяют ее бытие и сознание как истинную ценность жизни личности (Husserl, 2019).

Результаты

Исходя из вышеуказанных позиций, проанализируем в современных исследованиях эффекты неопределенности, влияющие на развитие личности.

Во-первых, рассмотрим *гносеологический подход* в исследовании эффектов неопределенности. В основную гносеологическую схему включается субъект, обладающий сознанием и волей, и объект познания. Тогда в основной круг гносеологической проблематики входят вопросы интерпретации объектов познания, структуры процесса познания, проблема методов познания и выбора критериев истины.

В. С. Степин, рассматривая специфику развития познания, предложил три типа научной рациональности: классический, неклассический и постнеклассический, различающиеся по глубине рефлексии в отношении к проводимой научной деятельности. Каждый последующий возникающий тип научной рациональности не уничтожает предыдущий, а только ограничивает область его применения и открывает для научной деятельности новые сферы (Степин, 2018). Например, исследователь отмечает, что неопределенность и вероятность из неклассического типа никуда не делись и учитываются в построениях постнеклассической научной картины. Тогда в качестве *эффекта неопределенности* отметим непостоянный и неуклонно возрастающий уровень рефлексии человека в познавательной деятельности.

В. П. Зинченко подчеркивает, что новые создаваемые теории и объяснительные принципы ставили своей главной задачей преодоление неопределенности, существующей в жизни человека. Исходя из этого, во главе познавательного арсенала человечества был поставлен принцип детерминизма, с помощью которого хаотичность и неопределенность редуцировалась к упорядоченности (Зинченко, 2016). По мнению исследователя, именно такая неразрывная связь и смена определенности и неопределенности обеспечивают развитие в науке и в культуре, что можно считать *эффектом неопределенности*.

Панфиловой (2012) отмечено, что в период господства в науке доктрины детерминизма неопределенность применялась для обозначения и описания недостатка имеющихся знаний. При этом большинство дефиниций неопределенности несут отрицательную приставку: неожиданная, неизвестная, непредсказуемая. В данном случае *эффект неопределенности* понимается как неоднозначность, неполнота, нехватка информации.

На неопределенность развития парадигмальных концепций в психологической науке указывает то, что ни один из имевших место кризисов в психологии не завершился полностью по куновскому сценарию (Чеснокова, 2017). Вместо этого появился «букет» новых психологических направлений, которые не полностью вытеснили до этого господствующую парадигму, а лишь несколько оттеснили ее, и все вместе продолжают сосуществовать на научной арене. Тогда в качестве *эффекта неопределенности* можно указать размытость и множественность действующих психологических парадигм.

Поддьяков (2017) изучает опыт разработки объектов, находящихся в нетранзитивных (непереходных по похожим свойствам) отношениях превосходства. При необходимости делать выбор возникают циклы в таких бинарных отношениях, как например, в игре «камень, ножницы, бумага». Это означает присутствие неопределенности в выборе сценариев развития таких систем. Тогда возникает проблема: каким образом человек познает и включает в свою деятельность окружающие его природные сложные системы и создает новые? (Поддьяков, 2017) Поэтому в качестве *эффекта неопределенности* можно указать неочевидность принятия

решений в сложной системе с непреходными свойствами альтернативных вариантов развития (в нетранзитивной среде).

По мнению создателей нейролингвистического программирования Дж. Гриндера и Р. Бэнндлера (2017), проблема человеческой активности, обеспечивающей позитивные изменения в жизни, является следствием незнания собственных возможностей. Острота этой проблемы может сниматься только через переосмысление имеющихся, а главное, потенциальных возможностей, что обосновано работами В. Франкла по логотерапии (лечению ноогенных неврозов поиском смысла жизни) (Frankl, 2017). Щедровицкий (2018) выделяет наличие неполноты знаний о возможностях управленцев и исполнителей как о недостатке информации в организационно-деятельностных играх. Тогда в качестве *эффекта неопределенности* следует отметить недостаток знаний человека о собственных возможностях (имеющихся и потенциальных).

Н. Талеб рассматривает природу возникновения неожиданных и аномальных событий – «черных лебедей». Исследователь указывает на неспособность человечества успешно прогнозировать будущее, при этом уверенность в достаточности уровня собственных знаний опережает сам процесс познания, что рождает феномен «сверхуверенности» (Taleb, 2007). Поэтому именно то, что человек не знает, имеет более важное значение, чем то, что он знает. Тогда в качестве *эффекта неопределенности* следует отметить пренебрежение к случайностям и аномалиям, происходящим в жизни, что может повести ее по непредсказуемому сценарию.

Во-вторых, рассмотрим *онтологический подход* в исследовании эффектов неопределенности. Бытийный план человека находится под действием неопределенности, существующей в окружающем его мире как неполная упорядоченность состояний и протекающих процессов жизнедеятельности.

А. Н. Чанышев в своей работе «Трактат о небытии» указывает на первичность и абсолютность небытия, а также на вторичную и относительную природу бытия человека в мироздании. Развитие видится как наращивание и интенсификация бытия, при этом, чем оно интенсивнее, тем оно более подвержено гибели как падению в океан нижележащего небытия (Чанышев, 2007). При этом осознание небытия снимает страх перед небытием. В связи с этим *эффектом неопределенности* представляется относительность бытия и невозможность постоянного нахождения человека на его вершине.

И. Пригожин и Г. Николис показали наличие нового типа самоорганизующихся систем – диссипативных, которые обмениваются веществом, энергией и информацией с внешней средой. Суть самоорганизации состоит в том, что спонтанный переход от беспорядка (разной степени хаоса) к более упорядоченному состоянию, хотя и происходит при безвозвратной потере энергии (диссипации), но при этом играет конструктивную роль в возникновении этого менее хаотичного состояния (Prigogine & Nicolis, 1989). Исследователи показывают, что переходы открытых неравновесных систем через точки выбора (бифуркации) являются случайными и нелинейными процессами, обладающими степенью неопределенности и невозможностью строгого детерминистского описания. Исходя из этого, *эффект неопределенности* выражается наличием точек бифуркации, показывающих равновероятность развития по нескольким ветвям эволюции самоорганизующихся систем.

Автор идеи синергетического эффекта Г. Хакен расширяет концепцию развития самоорганизующихся систем в плане перехода в качественно новые состояния. Обретение ими новых возможностей обеспечивается в точках бифуркации при условии объединенного действия

всех составляющих данной системы (Хакен, 2015). Это показывает на наличие в самоорганизующейся системе особых параметров – параметров порядка, отражающих ее стремление к некоторому состоянию – аттрактору как полюсу относительной устойчивости. Тогда *эффект неопределенности* заключается том, что в самоорганизующейся системе при согласованных действиях всех ее элементов рождается качественно новая (синергетическая) возможность, которая не выводится из простого сложения собственных эффектов частей системы.

В. Ф. Петренко при рассмотрении качественных путей саморазвития человека указывает на важность учета дальних целей его поведения. Из-за разной мотивационной и смысловой природы могут инициироваться всевозможные отношения и поступки. Необходим понимающий подход, который открывает взгляд на становление личности через веер ее возможностей, благодаря обладанию загадочной способностью – свободой воли (Петренко, 2017). При этом в качестве *эффекта неопределенности* следует отметить разные возможности людей в достижении целей своего бытия, которое может иметь качественно различный уровень, как веер потенциальных возможностей личностного становления.

В. П. Алексеевым при изучении механизмов взаимодействия человека с антропогенными и естественными условиями обитания выдвинута гипотеза о «рассеивающем отборе». Он поддерживает все возникающие вариации эволюции человека, что подразумевает наличие множественного выбора, выражающего присутствие неопределенности, которая способствует такому выбору (Алексеев, 2008). В этом ключе А. Г. Асмолов с позиций историко-эволюционного подхода указывает, что новое состояние саморазвивающихся систем рождается не из определенности, а из неопределенности. Также неопределенность в имплицитной форме содержится в преадаптивном характере поведения (Асмолов, 2016). Поэтому в качестве *эффекта неопределенности* можно указать стремление человека как саморазвивающейся системы к переходу в новые состояния для обогащения личного опыта бытия в условиях изменчивости условий существования в непостоянной внешней среде.

Развивая подходы, альтернативные идеям линейной причинности в действиях человека, Н. А. Бернштейн обосновал психофизиологическую теорию рефлекторного кольца. В нем отрицательная обратная связь сигнализирует об отклонениях действительно происходящего от желаемого как реакция на неудачу. Для эволюционного развития важна информация о неуспехе, т. е. о том, что идет отклонение от цели и что не следует делать (Бернштейн, 2017). Для саморазвивающихся систем возможно рассогласование действий ее элементов, поэтому человек не всегда видит отклонение от выбранной цели развития своего личностного потенциала из-за потери чувствительности к сигналам обратной связи (Леонтьев, 2016). Тогда в виде *эффекта неопределенности* можно выделить разную чувствительность к сигналам обратной связи, сигнализирующим об отклонении от траектории развития.

Карпов (2016) предлагает метасистемный подход для изучения проблематики сознания. Его суть состоит в необходимости учета и привлечения в методологический арсенал положения о том, что сознание относится к особому классу систем. В качестве кардинального отличия такой неклассической системы выступает локализация метасистемы. Система сознания не только взаимодействует с внеположенной объективной реальностью посредством психики как метасистемы, но и в своем собственно внутреннем содержании отражает метасистему. Тогда внешняя локализация метасистемы является не единственно возможной, а имеет место внутренняя локализация системы сознания, что становится очевидным на примере психики. Это «удвоенное бытие» в силу отражательного атрибута психики означает существование

в сознании реальности субъективной – внутренней (Карпов, 2016). Таким образом, сознание, как система со встроенным метасистемным уровнем психики, самопрезентируется, формируя «бытие-для-себя», а точнее «психику-для-себя», что представляется единственно возможной формой субъективного существования психики. Такое встраивание в систему сознания метасистемы психики означает, что последняя фактически прекращает свое субъективное существование и трансформируется в бессознательное. Это субъективное бессознательное самим индивидом не может ощущаться по определению, хотя психика объективно формирует такой функционально необходимый механизм конституирования системы сознания (Карпов, 2016). Для него порождаемое бессознательное обладает противоположно качественным определением, следовательно, посредством такого механизма порождения бессознательного вносится неопределенность в работу сознания. Тогда в качестве *эффекта неопределенности* следует указать, что при функционировании системы сознания в него происходит встраивание психики, порождающей там собственное бытие как субъективное бессознательное, которое не ощущается индивидом и тем самым вносит неопределенность в работу его сознания.

В-третьих, рассмотрим *экзистенциальный подход* в исследовании эффектов неопределенности. Главным дискуссионным полем здесь можно укрупненно обозначить проблематику обретения осмысленности жизни, которая для каждого человека уникальна и имеет духовную природу.

Основатель логотерапии В. Франкл указывает, что экзистенциальная сфера личности подвержена действию ноогенных неврозов, возникающих из-за отсутствия смыслов и неспособности к их выявлению. Особенностью личностного смысла жизни является то, что его невозможно взять извне – нельзя «подсмотреть» у другого человека, перенять или получить как-то иначе из внешних источников (Frankl, 2017). Разработчик психологии смысла Д. А. Леонтьев и его ученики, при изучении смыслов жизни в неопределенности современного мира, говорят о том, что самому живущему человеку важно понимать смысл жизни в том, чтобы жить (Леонтьев и Моспан, 2017). Тогда в качестве *эффекта неопределенности* выступает отсутствие при поисках личностного смысла жизни четких ориентиров во внешней сфере жизнедеятельности и необходимость внутренней работы личности по его отысканию как высшему предназначению.

Известно, что развитие личности сопровождается ее неизбежными трансформациями и кризисами. Эльконин (2017) при разработке теории ведущей деятельности отмечает, что в процессе социализации ребенка и подростка происходит периодическая смена ведущего типа их деятельности в виде кризисов, из-за разной скорости развития в двух системах отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – предмет». С позиций прохождения кризисов исследует становление личности и Э. Эриксон, который в своей эпигенетической теории рассматривает поэтапное развитие психологических способностей. Смена этапов проходит в кризисной форме, отражающей успешность или неуспешность наработки требуемых свойств личности в виде нормального или аномального новообразования (Эриксон, 2018). Тогда в качестве *эффекта неопределенности* можно указать, что в жизнь человека неопределенность вносят кризисы собственного развития, отражающие необходимость своевременной качественной перестройки отношений во внутреннем и внешнем мире с целью полноценной социализации.

Одной из ключевых категорий, влияющих в экзистенциальном плане на переживание происходящего, является толерантность к неопределенности, которая впервые была предложена И. Френкель-Брунsvик. При анализе существующих подходов И. Н. Леонов отмечает, что

данный научный конструкт в общих чертах представляется многозначным умением принимать и преодолевать неопределенность как неоднозначность развития различных жизненных ситуаций. Конструкт «толерантность – интолерантность к неопределенности» характеризует особенности перцептивных и когнитивных процессов взаимодействующего субъекта (Леонов, 2018). Поэтому наличие толерантности к неопределенности выступает как предпосылка для адаптационной готовности в системе «личность – среда» (Григорьева, 2018). В силу большого разнообразия позиций, занимаемых людьми по отношению к происходящим в их жизни переменам, можно выделить в качестве *эффекта неопределенности* разный уровень толерантности к неопределенности среди людей, контактирующих в общих ситуационных взаимодействиях, что может приводить к несогласованности действий, различным ожиданиям результатов, выходу из зоны психологического комфорта.

При исследовании психологии переживания Василюк (2016) отмечает, что преодолению конфликтов и кризисов, детерминированных изменчивым внешним миром, способствует обязательное наличие сложного внутреннего мира человека. Дальнейшая душевная эволюция способствует формированию определенной степени доверия к миру, ощущение которого происходит посредством переживания творческих актов. Полнота доверия к внешнему миру позволяет преодолевать кризисы, отражающие внутреннюю потребность реализации жизненных замыслов (Василюк, 2016). На основе этого можно в виде *эффекта неопределенности* отметить различный уровень доверия к миру, что отражает уровень развития внутреннего мира личности и позволяет с разной степенью успешности преодолевать кризисные ситуации.

В работах И. В. Абакумовой и ее учеников показано, что система смыслов всех видов деятельности в жизни человека является той питательной средой, в которой кристаллизуются жизненные смыслы, задающие генеральную траекторию личностного развития. Катализатором такого процесса выступает личностный опыт как собственный неповторимый способ осмысления происходящего (Абакумова и Крутелёва, 2014). Тогда как *эффектом неопределенности* можно указать нетождественность личностного опыта у разных людей, влияющего на актуализацию их смысложизненных стратегий.

К. В. Карпинский при изучении смысложизненных кризисов указывает в качестве одной из причин их возникновения и обострения наличие неоптимальной жизненной стратегии. Определяющим для ее оптимального построения выступает умение непротиворечивого сочетания и интеграции доступных видов деятельности, каждая из которых носит полимотивированный характер (Карпинский, 2017). Тогда в виде *эффекта неопределенности* выступает разная степень противоречивости при совмещении доступных деятельностей в жизни человека, что приводит к неоптимальной жизненной стратегии.

В. С. Диев при исследовании реальных практик принятия решений при наличии риска отмечает важность учета нерациональности поведения человека в подобных ситуациях. Это обусловлено уникальным набором личностных смыслов и ценностей человека, в соответствии с которыми он реагирует индивидуальным образом, что часто не совпадает с идеальным вариантом (Диев, 2018). Для преодоления возникающей неопределенности исследователь предлагает принимать решение как сознательный выбор, опирающийся на рациональные основания. Тогда в качестве *эффекта неопределенности* следует указать отсутствие или неполное осознание смыслов ситуационных действий.

Абульханова (2017) при изучении использования времени жизненного пути показывает возможность учета особенностей временной организации личности для преодоления

возникающих противоречий с условиями жизни в конкретном обществе. Поэтому в виде *эффекта неопределенности* можно выделить разный уровень противоречий в отношениях человека с обществом, возникающий из-за выбора разнообразных путей реализации времени жизненного пути его личности.

Постмодернистская дискуссия об истинности как идеале социогуманитарного знания с неизбежностью приводит к комплексу вопросов об отношении к объективным фактам, при котором люди могут опираться на разумное или эмоциональное восприятие. Состояние, при котором человек делает выбор – считать ли ему некоторое сообщение правдой или ложью, получило название «постправда» (англ. «post-truth»). Переход к состоянию постправды делает возможным появление фейковых (лживых) новостей в виртуальной реальности (Fuller, 2018). Это в плане поиска истины означает появление дихотомии доверия между разумом и общественным мнением и как раз способствует тому, что человек может делать выбор не только умом, а доверяя чувствам, как выбору «сердцем». Тогда *эффектом неопределенности* выступает разбалансированное сочетание разумного и эмоционального восприятия при формировании отношений к происходящему и выборе в состоянии постправды.

Соколова (2015) приписывает неопределенности, как социокультурному феномену, свойства расплывчатости индивидуальной идентичности, обесценивания межличностных отношений и безверия в них, моральный релятивизм. Исследователь указывает на три критерия описания тревожных переживаний субъективной неопределенности: специфику проецируемых содержаний тревоги, способ психологической защиты, состояние переживаемой самоидентичности. Тогда в качестве *эффекта неопределенности* выступает невозможность постоянного нахождения в состоянии полного психологического комфорта и, в связи с этим, разный уровень тревожности.

В-четвертых, рассмотрим *феноменологический подход* в исследовании эффектов неопределенности. Под действием неопределенности человеку требуется приспособлять свой внутренний мир и обогащать собственный опыт для выработки адекватного восприятия и поведения в быстро меняющихся условиях окружающего мира.

Дж. Аткинсон при разработке трудовой теории мотивации достижений использует идею о влиянии уровня притязаний. Мотивация деятельности и качество ее осуществления вытекают из стремления человека добиться успеха и избежать неудачи (Atkinson & McClelland, 2018). В ситуациях выбора, когда результат заранее неизвестен, наступает конфликт между стремлением к успеху и нежеланием потерпеть неудачу. В такой «игре ожиданий» люди, стремящиеся к успеху, лучше справляются с поставленными задачами и охотнее ставят новые цели (Atkinson & McClelland, 2018). Тогда *эффектом неопределенности* в ситуациях выбора является риск ожиданий, т. е. одновременная возможность как успеха, так и неудачи, что влияет на степень мотивированности при достижении результата деятельности.

Б. Вайнер при изучении механизмов мотивации достижений выявил, что будущие ожидания их результатов определяются качественными представлениями человека – что он думает о причинах своего успеха либо неудачи. Исследователем выявлено, что при высокой степени мотивации человек связывает успех с наличием способностей и достаточностью приложенных усилий, а неуспех объясняет недостатком своих усилий. В то же время при низкой мотивированности человек приписывает причину успеха мере трудности задачи (ее легкости) или удаче, а в случае неуспеха причина видится в недостатке способностей (Weiner, 2018). Тогда в качестве *эффекта неопределенности* может выступать различный уровень мотивированности субъекта либо несопадение степени мотивации в группе.

М. Селигман выявил, что наличие опыта длительного неуспеха, негативных жизненных событий может выступать надежным прогностическим указателем снижения ожиданий человеком своей будущей успешности, которое им названо «состояние выученной беспомощности». Она характеризуется появлением трех видов дефицита: неспособностью действовать в виде инициирования адекватных ответов; неспособностью обучаться; возникновением эмоциональных расстройств, например депрессии (Seligman, 2018). Поэтому в качестве *эффекта неопределенности* следует указать отсутствие или наличие «выученной беспомощности» как различного опыта попадания в неконтролируемые ситуации или негативные жизненные события.

В исследованиях усвоения семантических инвариантов в процессе решения буквенных анаграмм, проведенных под руководством А. Ю. Агафонова, обнаружена разница во времени отрицательного выбора при попытках их решения. Это является следствием от имплицитного научения как получением неосознаваемой подсказки (Агафонов, Крюкова и Деева, 2018). Тогда в ситуациях неопределенности выбора нерелевантное имплицитное (неосознаваемое, содержащееся в сознании) знание может снижать скорость и успешность решения задачи. Поэтому в виде *эффекта неопределенности* можно отметить появление помех в процессе обучения из-за наличия неосознаваемого имплицитного знания.

О влиянии недостатка времени указано в работах К. А. Абульхановой о том, что на основании исследований работы человека на конвейере, и исходя из анализа кривой катастроф, наглядно видна их зависимость от неспособности человека справиться с аварийной ситуацией при дефиците времени – влияние человеческого фактора (см. Абульханова, 2017). Тогда в качестве *эффекта неопределенности* можно указать недостаток времени на обдумывание и принятие решения.

А. М. Иваницкий в ходе многолетних психофизиологических исследований работы мозга отмечает, что в его работе присутствует некоторая подсознательная фаза принятия решения. Этот выбор не является строго детерминированным мысленным действием и поэтому может составлять основу свободы воли, т. к. затрагивает субъективное Я и опирается на механизмы внутренней речи (Иваницкий, 2017). Тогда в виде *эффекта неопределенности* следует отметить присутствие неосознаваемой фазы принятия решения в актах психических переживаний.

По мнению В. М. Аллахвердова, приписывание смысла происходит в результате работы как осознаваемых, так и неосознаваемых механизмов сознания. Смысл, приписанный сознанием, является одновременно и позитивным и негативным выбором, который имеет тенденцию к последствию (Аллахвердов, 2016). Дальнейшая поступающая информация обрабатывается сознанием с учетом ранее сохраненных смыслов как механизмов когнитивного выбора. Поэтому в качестве *эффекта неопределенности* следует указать, что приписывание смысла происходит под действием как осознаваемых, так и неосознаваемых механизмов сознания, которые могут формировать несколько значений воспринимаемой информации.

Обсуждение результатов

С позиций смысловой регуляции и поливариантности личностного развития эффекты неопределенности выявлены гносеологически и онтологически в объективной сфере, а также экзистенциально и феноменологически в субъективной сфере. Такая систематизация в данном обзоре хотя и представляется в некоторой мере относительной, но тем не менее в целом отражает многоплановость действия факторов неопределенности. Их смысловая нагрузка

на процессы регуляции жизнедеятельности имеет различную природу и направленность. Это проявляется в гносеологическом плане как трудность системного осмысления познаваемых объектов, недостаточная структурированность познавательных процессов, затруднения в подборе адекватных методов познания и большая вариативность критериев истины; в онтологическом плане – как различная степень неупорядоченности состояний и процессов окружающего мира с невозможностью их полного осмысления; в экзистенциальном плане – как непостоянство или нехватка жизненных смыслов, что при отсутствии внутренней духовной работы сводит к нулю осмысленность жизненного пути и приводит к расцвету невротических и депрессивных расстройств ноогенного характера; в феноменологическом плане – как неадекватность восприятия собственного внутреннего мира и получаемого опыта, что приводит к невозможности выработки соразмерных реакций в виде осмысленных отношений и оценок при взаимодействиях в быстро меняющихся условиях внешнего мира. Вышеперечисленные стороны проявления неопределенности влияют на акмеологический статус личности как интегральную картину ее саморазвития. Поэтому человеку приходится действовать под влиянием многих факторов неопределенности, проявляя разный уровень толерантности к неопределенности. Следовательно, человек априори вынужден взаимодействовать под постоянным влиянием большого количества эффектов неопределенности. Учет действия эффектов неопределенности позволяет более качественно моделировать процессы смысловой регуляции, стратегий развития личности, а также разрабатывать соответствующие эмпирические подходы их изучения.

Благодарности

Исследование выполнено в рамках реализации Гранта РФФИ 18-29-22004 (2018): «Психологические и генетические исследования предикторов, определяющих поведение пользователей при восприятии Интернет-контентов различной информационной направленности».

Литература

- Абакумова, И. В. и Крутелёва, Л. Ю. (2014). Перспективы исследования смысложизненных стратегий личности. В *Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни: Материалы Всероссийской психологической конференции с международным участием* (С. 72–73). М.: КРЕДО.
- Абульханова, К. А. (2017). Время личности и ее жизненного пути. *Институт психологии РАН. Человек и мир*, 1(1), 165–200.
- Агафонов, А. Ю., Крюкова, А. П. и Деева, Т. М. (2018). Неосознаваемая подсказка в ситуации неопределенности: помощь или помеха? В Е. В. Бакшутова, О. В. Юсупова, Е. Ю. Двойникова (ред.), *Человек в условиях неопределенности. Сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием* (в 2-х томах, С. 27–32). Самара: Изд-во Самарского государственного технического университета.
- Алексеев, В. П. (2008). *Избранное* (В 5 т., Т. 3. Историческая антропология и экология человека). М.: Наука.
- Аллахвердов, В. М. (2016). Психика и сознание в логике познания. *Вестник СПбГУ*, Сер. 16, 1, 35–46.
- Асмолов, А. Г. (2016). Конструирование образов образования в науке и культуре. *Образовательная политика*, 1, 86–88.

- Бернштейн, Н. А. (2017). *О ловкости и её развитии* (изд. 2-е). М.: Дивизион.
- Бэндлер, Р. и Гриндер, Дж. (2017). *Из лягушек – в принцы. Нейролингвистическое программирование*. М.: Корвет.
- Василюк, Ф. Е. (2016). Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*, 24(5), 205–227.
- Григорьева, М. В. (2018). Типы адаптационной готовности в образовательной среде школы. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*, 7(1), 56–61.
- Диев, В. С. (2018). Рациональный выбор в условиях риска: методологические и ценностные основания. *Философские науки*, 5, 48–58.
- Зинченко, В. П. (2016). Живые метафоры смысла. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 13(3), 477–487.
- Иваницкий, А. М. (2017). Нисходящие влияния от психического уровня на физиологический могут быть основой свободы воли. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*, 67(6), 728–729.
- Карпинский, К. В. (2017). *Смыслжизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности* (дисс. ... д. психол. наук). М., Психол. ин-т Рос. акад. образования.
- Карпов, А. В. (2016). Метасистемный подход к проблеме сознания. *Мир психологии*, 2(86), 15–31.
- Корнилова, Т. В. (2018). Представления о «каузальном инкрементализме» и психологической неопределенности как о перспективах развития объяснения в психологии. В А. Л. Журавлев, А. В. Юревич (ред.), *Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития* (Серия: Методология, история и теория психологии, С. 368–384). М.: Институт психологии РАН.
- Кун, Т. С. (2014). *После «Структуры научных революций»* (Серия «Новая философия») (пер. А. Л. Никифорова). М.: АСТ.
- Леонов, И. Н. (2018). Гендерные особенности влияния толерантности к неопределенности на стратегии преодоления стрессовых ситуаций у студентов-первокурсников. В Н. И. Леонов (ред.), *Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация»* (Серия «Язык социального», С. 92–97). Ижевск: ERGO.
- Леонтьев, Д. А. (2016). Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, 62, 18–37.
- Леонтьев, Д. А. и Моспан, А. Н. (2017). Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного. *Мир психологии*, 2(90), 12–19.
- Панфилова, Э. А. (2012). *Риск в жизненных стратегиях индивида современного общества* (дисс. ... канд. философ. наук). Ростов-на-Дону, ЮФУ.
- Петренко, В. Ф. (2017). Смыслы существования. В *Материалы Международной научно-практической конференции «Перспективы психологической науки и практики сборник статей»* (С. 104–108). М.: Изд-во ФГБОУ ВО «МГУДиТ».
- Поддьяков, А. Н. (2017). Опыт разработки объектов, находящихся в нетранзитивных отношениях превосходства. В Е. В. Печенкова, М. В. Фаликман (ред.), *Материалы конференции «Когнитивная наука в Москве: новые исследования»* (С. 277–282). М.: Буки Веди.
- Смирнов, С. Д. (2016). Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности. *Психологический журнал*, 37(5), 5–13.

- Соколова, Е. Т. (2015). Шок от столкновения с социокультурной неопределенностью: клинический взгляд. *Психологические исследования: электронный научный журнал*, 8(40), 5.
- Степин, В. С. (2018). *Человек. Деятельность. Культура*. СПб.: СПбГУП.
- Хакен, Г. (2015). *Синергетика. Принципы и основы. Перспективы и приложения. Часть 1. Принципы и основы. Неравновесные фазовые переходы и самоорганизация в физике, химии и биологии* (пер. В. И. Емельяновой, В. О. Малышенко, изд. 2-е, доп.). М.: Едиториал УРСС.
- Чанышев, А. Н. (2007). Выступление по «Трактату о небытии» на XX всемирном философском конгрессе (США, Бостон – 13 августа 1998 года). *CREDO NEW*, 1, 5.
- Чеснокова, М. Г. (2017). О парадигмах психологии. *Социально-гуманитарные знания*, 2, 228–243.
- Щедровицкий, Г. П. (2018). *Оргуправленческое мышление. Идеология, методология, технология (курс лекций)*. М.: Студия Артемия Лебедева.
- Эльконин, Д. Б. (2017). Игра в психическое развитие. *Альманах Института коррекционной педагогики РАО*, 28, 32–66.
- Эриксон, Э. Г. (2018). *Детство и общество*. СПб.: Питер.
- Atkinson, J. W., & McClelland, D. C. (2018). *The Achievement Motive*. Whitefish, MT, USA: Literary Licensing, LLC.
- Frankl, V. E. (2017). *Man's Search for Meaning: Young Adult Edition* (Reprint edition). Boston, MA, USA: Beacon Press.
- Fuller, S. (2018). *Post-Truth: Knowledge as a Power Game* (Series: Key Issues in Modern Sociology). L.: Anthem Press.
- Husserl, E. G. (2019). First Philosophy: Lectures 1923/24 and Related Texts from the Manuscripts (1920–1925). In S. Luft, T. M. Naberhaus (Eds.), *Husserliana: Edmund Husserl – Collected Works* (Book 14). N.Y.: Springer.
- Prigogine, I., & Nicolis, G. (1989). *Exploring Complexity*. San Francisco, CA, USA: W.H. Freeman & Co.
- Seligman, M. E. P. (2018). *The Hope Circuit: A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism*. N.Y.: Public Affairs.
- Taleb, N. N. (2007). *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. N.Y.: Random House.
- Weiner, B. (2018). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion* (Reprint of the original 1st ed., 1986). N.Y.: Springer.

Конфликт интересов отсутствует

Особенности идентичности женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды

Михаил Ю. Кузьмин^{1,2*}, Елена И. Миронова², Оксана А. Осипенок²

¹ ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека», г. Иркутск, Российская Федерация

² Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация

* E-mail: mirroy@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-8375>, <https://orcid.org/0000-0001-5121-1834>,
<https://orcid.org/0000-0001-5200-3244>

Аннотация

Введение. Рассматриваются особенности идентичности женщин различного возраста и этнической принадлежности в кризисные и межкризисные периоды. Новизна заключается в анализе особенностей идентичности женщин русского, бурятского и смешанного этноса в кризисные периоды вне зависимости от возрастного этапа.

Методы. Использованы: «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда, «Твоя линия жизни» А. Кроника, СЭИ-тест Е. А. Солдатовой.

Результаты. Вне зависимости от используемой периодизации кризисных и межкризисных периодов зрелого возраста уровень достигнутой идентичности в кризисный период оказывается выше, а уровень спутанной идентичности – ниже, чем в период между кризисом. Различия в статусах идентичности оказываются присущи преимущественно женщинам русского этноса. У женщин, относящих себя к бурятскому этносу или женщинам со смешанной этнической принадлежностью, никаких существенных различий по основным шкалам методики СЭИ-тест не обнаружено. Обнаружены основные возрастные периоды, на которые приходится различия в статусах идентичности. Различия в статусе достигнутой идентичности приходится на возрастной период между 35-ю и 46-ю годами, а по уровню спутанной идентичности – на возрастной период старше 46-ти лет. Женщины в межкризисном периоде репрезентуют большее число событий, которое произойдет с ними в будущем, равно как и их период жизни, субъективно относящийся к будущему; женщины в кризисный период только при статусе достигнутой идентичности отличаются более подробной репрезентацией своего будущего. Женщины русского этноса в кризисный период своей жизни планируют свое будущее в связи с достигаемой ими уникальной идентичностью, а женщины бурятского этноса – преимущественно исходя из приписываемых им социальных ролей.

Обсуждение результатов. Результаты сравниваются с работами как отечественных, так и зарубежных авторов. Анализируются различия в полученных результатах, обусловленные разницей в выборках, культурных аспектах, а также подходах к изучаемой проблеме.

Ключевые слова

идентичность, средний возраст, кризис идентичности, динамика идентичности, статус идентичности, этнос, кризисный период, межкризисный период

Основные положения

- ▶ в зрелом возрасте у женщин в кризисные и межкризисные периоды различаются статусы идентичности: в кризисный период возрастает статус достигнутой идентичности и снижается статус спутанной;
- ▶ в межкризисный период субъективная репрезентация своей жизни женщинами оказывается более подробной, включает большее число событий, которое произойдет с ними в будущем, равно как и их период жизни, субъективно относящийся к будущему; однако при этом женщины с преобладанием статуса достигнутой идентичности в кризисный период дают более подробную репрезентацию своего будущего;
- ▶ статусы идентичности у женщин в кризисный и межкризисный периоды различаются в зависимости от их этнической принадлежности: если женщины русского этноса в кризисный период своей жизни планируют свое будущее в связи с достигаемой ими уникальной идентичностью, то женщины бурятского этноса – преимущественно исходя из приписываемых им социальных ролей.

Для цитирования

Кузьмин, М. Ю., Миронова, Е. И. и Осипенок, О. А. (2019). Особенности идентичности женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды. *Российский психологический журнал*, 16(3), 72–86. doi: 10.21702/rpj.2019.3.6

Дата получения рукописи: 13.02.2019

Дата окончания рецензирования: 11.09.2019

Дата принятия к публикации: 15.09.2019

Введение

Изучение идентичности и ее кризиса в последнее время активно изучается как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В отечественной психологии, вместе с тем, рассмотрение данного вопроса обычно затрагивает ранние этапы развития идентичности: младший школьный возраст (Коротаева, 2011; Богданова, 2000; Гармаева, 2010; Микляева и Румянцева, 2008; и др.), подростков, лиц юношеского возраста (Калинина и Холмогорова, 2007; Иванова и Мазилова, 2008; и др.), либо их сравнение друг с другом (Кузьмин, 2015, 2016). Сходная ситуация наблюдается и в зарубежных исследованиях: развитие статусов идентичности привлекает внимание (De Goede, Branje, & Meeus, 2009; Crocetti, Fermani, Pojaghi, & Meeus, 2011; Meeus, van de Schoot, Keijsers, Schwartz, & Branje, 2010) именно применительно к подростковому возрасту. Гораздо меньше внимания уделяется особенностям идентичности последующих возрастных этапов.

Отчасти это, безусловно, связано с тем, что в период взросления кризисные возрастные периоды оказываются наиболее определенными (например, кризисы 7-ми, 13-ти и 17-ти лет в периодизации Л. С. Выготского (по Левченко, 2016)). Дальнейшая периодизация развития человека, как это следует, например, из работ Эриксона (1996), не имеет столь же однозначных рамок.

В зарубежной психологии достаточно мало работ, посвященных проблеме развития идентичности в более зрелые периоды развития личности, и практически нет исследований,

посвященных ее становлению в кризисном возрастном периоде. Большинство исследователей (Fadjukoff, Pulkkinen, & Kokko, 2016; Carlsson, Wängqvist, & Frisén, 2015; Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010) показали, что с возрастом как мужчины, так и женщины, идут по пути все большего роста доли достигнутой идентичности и все меньшего – диффузной. Однако разделения между тем, как этот процесс происходит в период кризисного возраста и вне его, не проводилось. Отчасти это связано с неодинаковым подходом к разделению самих этапов взрослости на кризисные и межкризисные. Обобщив различные периодизации (Степановой (2000), Ганзена и Головей (Ганзен, 2001), Моргуна и Ткачева, Братуся (по Манукян, 2002), и др.), Солдатова (2007) акцентировала внимание на кризисах периода взрослости, которые могут быть водоразделами, отделяющими друг от друга несхожие этапы жизни. Так, Е. И. Степанова определяет такие кризисные этапы во взрослом возрасте, как периоды в 25–26 и 35–36 лет. В. А. Ганзен и Л. А. Головей выделяют кризисные этапы в 19–21 год, 25–27 лет, 32–35 лет, 40 и 50–65 лет. По В. Ф. Моргуну и Н. Ю. Ткачевой, кризисными являются периоды, соответственно, 18–23 лет, 30 лет, 40 лет и 50–55 лет. По Б. С. Братусю, периоды жизни, с прохождением которых наиболее часто связаны личностные сдвиги: 28–34 года, 40–45 лет, 50–55 лет.

В целом можно заключить, что данные классификации, с одной стороны, чрезвычайно широко раздвигают рамки кризиса (например, на 15 лет, согласно классификации В. А. Ганзена и Л. А. Головей), а с другой стороны, не вполне совпадают друг с другом. Соответственно, определить, какая из них позволяет оптимально дифференцировать друг от друга различные периоды жизни и, соответственно, выявить специфику идентичности на каждом из них, возможно только эмпирически.

В данном исследовании мы поставили задачу проанализировать особенности идентичности личности в зависимости от того, на каком этапе – в кризисный период или в период между кризисами – она находится. Хотя кризисный период между одними возрастными этапами обладает качественной спецификой по сравнению с любым другим, мы постарались выявить своеобразие в идентичности, отличающее ее именно в кризисном этапе от этапа между кризисами. Чтобы исключить влияние дополнительных переменных, мы взяли только женскую выборку испытуемых от 18 до 74 лет. Развитие идентичности у женщин имеет свою специфику, однако она изучалась в психологии (например, Caffarella & Olson, 1993; Josselson, 1996). Соответственно, ее можно учесть при анализе полученных данных.

Методы

В исследовании приняли участие женщины 18–74 лет в количестве 477 человек различной этнической принадлежности. Испытуемыми выступили девушки и женщины-студентки ИФИЯМ ИГУ, так и лица, проходившие ежегодный плановый медицинский профилактический осмотр при участии ФГБНУ НЦ ПЗСРЧ г. Иркутска на базе НИУ ИРНИТУ, ИАПО «Иркут», ОГБУЗ «Боханская районная больница», с. Бохан. Дифференцирование испытуемых по этнической принадлежности проводилось на основании указания ими своего этноса, а также этнической принадлежности своих родителей.

Для проведения исследования мы использовали методику тест-структуры эго-идентичности (СЭИ-тест) Е. Л. Солдатовой (Солдатова, 2007), «Твоя линия жизни» А. Кроника в его бланковом варианте (Лидерс, 2008), а также методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда (Kuhn & McPartland, 1954) с авторским способом обработки (Кузьмин, 2018). Обработка полученных данных осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента

и U-критерия Манна–Уитни (указывались нормализованные z-значения), когда использовалась порядковая шкала, а также однофакторного дисперсионного анализ (ANOVA) и H-критерия Крускала – Уоллеса. Корреляционный анализ проводился с использованием критерия корреляции Пирсона. Вычисления осуществлялись в программе SPSS 23.0.

Результаты

Дифференциация испытуемых по кризисным и межкризисным этапам развития в зависимости от классификации представлена в таблице 1.

| Периодизация | | Этническая принадлежность | | | | |
|--|----------------------------|---------------------------|--------|--------|-------|-------|
| | | Русские | Буряты | Метисы | Всего | |
| Классификация Е. И. Степановой | Кризисные периоды | Число | 88 | 40 | 13 | 141 |
| | | % | 18,4% | 8,4% | 2,7% | 29,6% |
| | Периоды между кризисами | Число | 194 | 101 | 41 | 336 |
| | | % | 40,7% | 21,2% | 8,6% | 70,4% |
| Классификация В. А. Ганзена и Л. А. Головей | Кризисные периоды | Число | 122 | 87 | 23 | 232 |
| | | % | 26,8% | 19,1% | 5,1% | 51,0% |
| | Периоды между кризисами | Число | 161 | 42 | 20 | 223 |
| | | % | 35,4% | 9,2% | 4,4% | 49,0% |
| Классификация В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой | Кризисные периоды | Число | 101 | 30 | 11 | 142 |
| | | % | 21,2% | 6,3% | 2,3% | 29,8% |
| | Периоды между кризисами | Число | 181 | 111 | 43 | 335 |
| | | % | 37,9% | 23,3% | 9,0% | 70,2% |
| Классификация Б. С. Братуся | Кризисные периоды | Число | 114 | 64 | 27 | 205 |
| | | % | 23,9% | 13,4% | 5,7% | 43,0% |
| | Периоды между кризисами | Число | 168 | 77 | 27 | 272 |
| | | % | 35,2% | 16,1% | 5,7% | 57,0% |

Как следует из таблицы 1, в исследовании приняли участие преимущественно девушки и женщины, относящие себя к русскому этносу; 30,4 % выборки отнесли себя к бурятскому этносу, 10,5 % составили девушки и женщины, указавшие свое смешанное этническое происхождение. При этом в зависимости от классификации общее число испытуемых, которых можно было отнести к кризисному либо межкризисному периоду, могло меняться.

На первом этапе мы изучали различия в идентичности женщин и девушек, используя методику Е. Л. Солдатовой «СЭИ-тест». Поскольку D-статистика Колмогорова – Смирнова оказалась незначимой для шкал данной методики, при сравнении полученных данных использовался t-критерий Стьюдента.

Таблица 2

Различия статусов идентичности у женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды

| Шкала | Статус | Классификация Е. И. Степановой | | Классификация В. А. Ганзена и Л. А. Головей | | Классификация В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой | | Классификация Б. С. Братуся | |
|--------------------------------|---------------|-----------------------------------|-----------|---|-----------|--|-----------|--------------------------------|-----------|
| | | t-критерий | p-уровень | t-критерий | p-уровень | t-критерий | p-уровень | t-критерий | p-уровень |
| Основная шкала | Достигнутая | 2,21 | 0,03 | 1,34 | 0,18 | 3,87 | 0,00 | -0,68 | 0,50 |
| | Спутанная | -2,62 | 0,01 | -1,21 | 0,23 | -2,26 | 0,02 | 0,16 | 0,88 |
| | Пред-решенная | -0,44 | 0,66 | 0,27 | 0,79 | -2,05 | 0,04 | 1,22 | 0,22 |
| Шкала ответственности за выбор | Достигнутая | 3,37 | 0,00 | 0,56 | 0,58 | 4,06 | 0,00 | -0,51 | 0,61 |
| | Спутанная | -2,12 | 0,03 | -0,39 | 0,70 | -2,18 | 0,03 | 0,03 | 0,98 |
| | Пред-решенная | -3,10 | 0,00 | 0,05 | 0,96 | -3,19 | 0,00 | 1,16 | 0,25 |
| Сила эго | Достигнутая | 1,14 | 0,26 | -0,15 | 0,88 | 1,61 | 0,11 | -0,85 | 0,40 |
| | Спутанная | -2,59 | 0,01 | -0,58 | 0,57 | -2,36 | 0,02 | 1,14 | 0,26 |
| | Пред-решенная | 1,13 | 0,26 | 1,11 | 0,27 | 1,03 | 0,30 | -0,08 | 0,94 |
| Осознанность жизненного пути | Достигнутая | 0,68 | 0,50 | 2,12 | 0,03 | 2,27 | 0,02 | -1,74 | 0,08 |
| | Спутанная | 0,63 | 0,53 | -2,91 | 0,00 | -0,67 | 0,50 | -0,38 | 0,70 |
| | Пред-решенная | -1,82 | 0,07 | 0,85 | 0,40 | -1,68 | 0,09 | 2,54 | 0,01 |
| Эмоциональная зрелость | Достигнутая | 1,14 | 0,25 | 0,47 | 0,64 | 0,91 | 0,37 | -0,82 | 0,41 |
| | Спутанная | -1,35 | 0,18 | -0,96 | 0,34 | -0,62 | 0,54 | 1,63 | 0,10 |
| | Пред-решенная | -0,41 | 0,68 | 0,77 | 0,44 | -0,24 | 0,81 | -0,56 | 0,58 |

Таблица 2

Различия статусов идентичности у женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды

| Шкала | Статус | Классификация Е. И. Степановой | | Классификация В. А. Ганзена и Л. А. Головей | | Классификация В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой | | Классификация Б. С. Братуся | |
|--|-------------------|-----------------------------------|-----------|---|-----------|--|-----------|--------------------------------|-----------|
| | | t-критерий | p-уровень | t-критерий | p-уровень | t-критерий | p-уровень | t-критерий | p-уровень |
| Принятие настоящего | Достигнутая | 1,04 | 0,30 | 2,17 | 0,03 | 1,10 | 0,27 | -0,59 | 0,56 |
| | Спутанная | -2,86 | 0,00 | 0,34 | 0,73 | -0,89 | 0,37 | 0,36 | 0,72 |
| | Пред- решенная | 1,72 | 0,09 | -3,34 | 0,00 | -0,30 | 0,76 | 0,57 | 0,57 |
| Осознан- ность собст- венных ценностей | Достигнутая | 0,93 | 0,35 | -0,87 | 0,38 | 4,82 | 0,00 | 1,55 | 0,12 |
| | Спутанная | -1,61 | 0,11 | 0,67 | 0,50 | -3,79 | 0,00 | -2,63 | 0,01 |
| | Пред- решенная | 0,14 | 0,89 | 0,47 | 0,64 | -1,42 | 0,16 | 0,89 | 0,38 |
| Шкала соответ- ствия себе | Достигнутая | -0,31 | 0,76 | 1,74 | 0,08 | 0,99 | 0,32 | 0,55 | 0,58 |
| | Спутанная | -1,92 | 0,05 | -0,29 | 0,77 | 0,65 | 0,51 | 0,31 | 0,76 |
| | Пред- решенная | 2,30 | 0,02 | -1,49 | 0,14 | -1,84 | 0,07 | -0,83 | 0,41 |

Согласно полученным данным по классификации Е. И. Степановой, у женщин, находящихся в периоде возрастного кризиса, и женщин, находящихся вне этого периода, наблюдаются различия по таким основным шкалам методики СЭИ-тест, как достигнутая ($t = 2,21$, $p < 0,03$) и спутанная ($t = -2,62$, $p < 0,01$) идентичности. При этом основные различия связаны с такими субшкалами, как «ответственность за выбор – достигнутая идентичность» ($t = 3,37$, $p < 0,01$), «ответственность за выбор – спутанная идентичность» ($t = -2,12$, $p < 0,03$) и «ответственность за выбор – предрешенная идентичность» ($t = -3,1$, $p < 0,01$), а также субшкалами, относящимися к «спутанной идентичности – соответствию себе» ($t = -1,92$, $p < 0,05$), «принятию настоящего» ($t = -2,86$, $p < 0,01$) и «силе эго» ($t = -2,59$, $p < 0,01$).

По классификации В. А. Ганзена и Л. А. Головей, различий по основным шкалам методики СЭИ-тест у женщин, находящихся в периоде возрастного кризиса, и женщин, находящихся вне этого периода, не обнаружено. Они связаны только с рядом субшкал: «осознанность жизненного пути – достигнутая идентичность» ($t = 2,12$, $p < 0,03$) и «осознанность жизненного пути – спутанная идентичность» ($t = -2,91$, $p < 0,01$), а также шкалой «принятие настоящего – достигнутая идентичность» ($t = 2,17$, $p < 0,03$).

По классификации В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой, у женщин, находящихся в периоде возрастного кризиса, и женщин, находящихся вне этого периода, наблюдаются различия по таким основным шкалам методики СЭИ-тест, как достигнутая ($t = 3,87$, $p < 0,01$), спутанная ($t = -2,26$, $p < 0,02$) и предрешенная ($t = -2,05$, $p < 0,04$) идентичности. Различия связаны со всеми субшкалами, относящимися к шкалам «ответственность за выбор» ($t = 4,06$, $t = -2,18$, $t = -3,19$ соответственно, $p < 0,01$) и «осознанность собственных ценностей» ($t = 4,82$, $t = -3,79$ для достигнутой и спутанной идентичности соответственно, $p < 0,01$).

Наконец, по классификации Б. С. Братуся, у женщин, находящихся в периоде возрастного кризиса, и женщин, находящихся вне этого периода, нет различий по основным шкалам методики СЭИ-тест. Есть только различия по нескольким компонентам различных субшкал: «осознанность собственных ценностей – спутанная идентичность» ($t = -2,63$, $p < 0,01$), «осознанность жизненного пути – предрешенная идентичность» ($t = 2,54$, $p < 0,01$).

В целом можно заключить, что в зависимости от используемых классификаций, у женщин, находящихся в кризисном возрастном периоде, и женщин, находящихся вне этого периода, различия по выраженности идентичности приходятся как на различные субшкалы, так и на различные основные шкалы. Тем не менее, если сравнить статусы идентичности в период кризисного возраста или вне его, то можно сделать следующий вывод: вне зависимости от классификации уровень достигнутой идентичности в кризисный период оказывается выше, а уровень спутанной идентичности – ниже, чем в период между кризисом.

Разделение испытуемых женщин по этнической принадлежности показало следующее. Основные различия у женщин, находящихся в периоде возрастного кризиса, и женщин, находящихся вне этого периода, по шкалам СЭИ-тест связаны с женщинами, относящими себя к русскому этносу, и приходятся на спутанную идентичность ($t = 2,1$, $p < 0,01$ для классификаций Е. И. Степановой, и В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой) и на достигнутую идентичность ($t = 3,4$, $p < 0,01$ для классификации В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой). У женщин, относящих себя к бурятскому этносу или женщинам со смешанной этнической принадлежностью, никаких существенных различий по основным шкалам методики СЭИ-тест не обнаружено.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, нет классификации, позволяющей однозначно выделить особенности идентичности женщин, переживающих период возрастного кризиса или находящихся вне его. В зависимости от классификации, различия будут связаны с различными статусами идентичности. Вместе с тем, можно заключить, что в кризисный период у женщин в целом статус достигнутой идентичности оказывается более выражен, а статус спутанной – менее выражен, чем у женщин вне этого статуса. При этом данная особенность в большей мере присуща женщинам репродуктивного возраста (до 46-ти лет) (Наделяева, Сутурина, 2018), относящимся к русскому этносу.

Мы также предприняли попытку сопоставить, какой возрастной этап вносит наибольший вклад в различия идентичности у женщин, переживающих период возрастного кризиса или находящихся вне его. Однако сделать это удалось, только используя классификацию Е. И. Степановой. По результатам многомерного дисперсионного анализа оказалось, что основные различия в уровне достигнутой идентичности у женщин, переживающих период возрастного кризиса или находящихся вне его, приходятся на возрастной период между 35-ю и 46-ю годами ($F = 2,41$, $p < 0,01$), а по уровню спутанной идентичности – на возрастной период старше 46-ти лет ($F = 2,43$, $p < 0,01$). При этом данные различия оказываются присущи женщинам русского этноса.

На втором этапе мы изучали, как отличается субъективная картина жизненного пути у женщин в зависимости от того, кризисный или межкризисный период жизни ими переживается. При помощи методики «Ваша линия жизни» было установлено следующее.

Таблица 3

Субъективная картина жизненного пути у женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды

| Классификация | | | Общее число собы- тий | Репре- зента- ция прош- лого | Репре- зента- ция собы- тий прош- лого | Репре- зента- ция буду- щего | Репре- зента- ция собы- тий буду- щего | Конец собы- тий- ного перио- да |
|---|-------------------|------------|--------------------------------|--|--|--|--|--|
| Класси- фикация Е. И. Степа- новой | Периоды | Md | 7 | 7,5 | 4 | 7 | 2 | 55 |
| | между кризисом | Qr (25,75) | 6 | 2,975 | 3 | 5 | 3 | 19 |
| | Кризисный | Md | 8 | 5 | 4 | 6,8 | 4 | 40,5 |
| | период | Qr (25,75) | 6 | 4,05 | 4 | 6 | 4 | 18,5 |
| Класси- фикация В. А. Ганзена и Л. А. Головей | Периоды | Md | 7 | 6,5 | 4 | 7,2 | 3 | 45 |
| | между кризисом | Qr (25,75) | 6 | 3,4 | 3 | 5 | 3 | 21 |
| | Кризисный | Md | 7 | 8 | 5 | 6,5 | 2 | 56 |
| | период | Qr (25,75) | 6 | 3,175 | 4 | 5,175 | 4 | 13 |
| Класси- фикация В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой | Периоды | Md | 6 | 7,4 | 4 | 7 | 2 | 50 |
| | между кризисом | Qr (25,75) | 5 | 3,125 | 3 | 4,85 | 3 | 20,5 |
| | Кризисный | Md | 9 | 6,8 | 4 | 6 | 4 | 52 |
| | период | Qr (25,75) | 5 | 4,675 | 4 | 4,85 | 3 | 25 |
| Класси- фикация Б. С. Братуся | Периоды | Md | 7 | 7,2 | 4 | 6 | 2 | 50 |
| | между кризисом | Qr (25,75) | 5 | 4,1 | 3 | 5,2 | 3 | 23 |
| | Кризисный | Md | 7 | 7,3 | 4 | 7,5 | 3 | 52 |
| | период | Qr (25,75) | 6 | 2,8 | 3 | 5 | 3 | 16,5 |

Согласно критерию Манна – Уитни, по классификации Е. И. Степановой, у женщин как репродуктивного (до 46-ти лет), так и старше репродуктивного возраста (после 46-ти лет) существуют значимые различия по субъективной значимости прошлого ($Z = 7,6$, $p < 0,01$), числу репрезентируемых событий в будущем ($Z = 4$, $p < 0,01$), равно как и концу событийного периода ($Z = 4,3$, $p < 0,01$).

При этом анализ таблицы позволяет сделать вывод, что испытуемые женщины, возраст которых не является кризисным по данной классификации, имеют более удаленный конец событийного периода, а также указывают больше событий, которые, возможно, произойдут с ними в будущем. Хотя, по медиане, такие женщины указывают больше событий в своем прошлом, однако при этом у них ниже размах числа таких событий.

В случае использования классификации В. А. Ганзена и Л. А. Головей также обнаруживаются различия, приходящиеся на субъективную значимость прошлого ($Z = 7,1, p < 0,01$), число репрезентируемых событий в будущем ($Z = 3,1, p < 0,01$) и в прошлом ($Z = 3,2, p < 0,01$), равно как и конец событийного периода ($Z = 2,9, p < 0,01$). Однако в этом случае, наоборот, у женщин, находящихся в кризисном возрастном периоде, событийный период оказывается более удаленным, хотя событий в будущем указывается и меньшее число.

По классификации В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой, различия между женщинами, возраст которых приходится на межкризисный или кризисный период, отличаются не только по общему числу указываемых событий ($Z = 4,2, p < 0,01$), но и по субъективной значимости прошлого ($Z = 4, p < 0,01$), числу репрезентируемых событий в будущем ($Z = 2,8, p < 0,01$), равно как и концу событийного периода ($Z = 2,1, p < 0,03$).

Наконец, по классификации Б. С. Братуся мы не обнаружили значимых различий по данным периодам.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. В целом, вне зависимости от используемых классификаций, женщины в межкризисном периоде репрезентируют большее число событий, которое произойдет с ними в будущем, равно как и их период жизни, субъективно относящийся к будущему. Исключением тут является только классификация Б. С. Братуся. При этом нельзя однозначно утверждать, что конец событийного периода жизни как-либо зависит от того, в кризисном возрасте или нет находится испытуемая: это зависит от используемой периодизации.

Интересная динамика также связана с концом событийного периода – возрастом, после которого испытуемые переставали указывать какие-либо значимые события будущего. Если в ранней зрелости конец событийного периода удален на 5–7 лет и в среднем равен 30-ти годам, то уже в первой половине средней зрелости он оказывается равен ее окончанию – 35 лет, а во втором ее периоде у женщин в среднем оказывается меньше, чем возраст самих женщин. Получается, что женщины, начиная со второго периода средней зрелости, как бы «перезживают» себя, оставляя событийный период своей жизни в прошлом.

Дополнительный анализ показал, что выявленные различия оказываются присущи прежде всего женщинам, относящим себя к русскому этносу. У них существуют значимые различия, как и в общем числе репрезентируемых событий ($H = 19,9, p < 0,01$), так и по субъективной значимости прошлого ($H = 48,8, p < 0,01$), числу репрезентируемых событий в будущем ($H = 17,6, p < 0,01$) и его субъективной значимости ($H = 27,5, p < 0,01$), равно как и концу событийного периода ($H = 29,2, p < 0,01$). Наоборот, у женщин-буряток различия есть только по субъективной значимости прошлого ($H = 8,1, p < 0,05$) и концу событийного периода ($H = 6,1, p < 0,05$). У женщин-метисок различий не обнаружено вовсе.

Мы также провели корреляционный анализ статусов идентичности и репрезентации своей жизни женщинами в кризисный и межкризисный периоды. Как следует из корреляционного анализа, между шкалами методики СЭИ-тест и особенностями репрезентации своей жизни испытуемыми-женщинами в межкризисный период существуют отдельные несистематические

связи, меняющиеся от классификации к классификации. Достаточно стабильными представляются отрицательные связи между репрезентацией испытуемыми событий прошлого и статусом спутанной идентичности, и положительные – со статусом достигнутой идентичности.

Таблица 4

Связь субъективной картины жизненного пути и статусов идентичности у женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды

| Классификация | Шкалы | Общее число событий | Репре- | Репре- | Репре- | Репре- | Конец | |
|--|---------------------------|---------------------|---------------------|----------|----------|----------|---------|--|
| | | | зентация | зентация | зентация | зентация | собы- | |
| | | | прош- | событий | буду- | событий | тийного | |
| | | | лого | прош- | щего | будущего | периода | |
| | | | | лого | | | | |
| | | | Межкризисный период | | | | | |
| Классификация Е. И. Степановой | Достигнутая идентичность | ,139* | ,055 | ,140* | ,037 | ,101 | ,021 | |
| | Спутанная идентичность | –,051 | ,008 | –,058 | –,022 | –,033 | –,101 | |
| | Предрешенная идентичность | –,231** | –,092 | –,122* | –,023 | –,100 | ,118 | |
| Классификация В. А. Ганзена и Л. А. Головей | Достигнутая идентичность | ,076 | –,014 | ,108 | –,024 | ,181** | ,017 | |
| | Спутанная идентичность | –,113 | ,046 | –,063 | ,014 | –,127 | –,145 | |
| | Предрешенная идентичность | –,205** | –,048 | –,075 | ,017 | –,091 | ,176 | |
| Классификация В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой | Достигнутая идентичность | ,086 | ,111 | ,167** | –,031 | ,060 | ,073 | |
| | Спутанная идентичность | –,054 | –,026 | –,132* | –,007 | –,143* | –,196* | |
| | Предрешенная идентичность | –,060 | –,124* | –,061 | ,055 | –,036 | ,153 | |
| Классификация Б. С. Бра- туся | Достигнутая идентичность | ,169* | –,013 | ,206** | –,067 | ,095 | ,011 | |
| | Спутанная идентичность | –,015 | ,017 | –,164* | ,045 | –,063 | –,097 | |
| | Предрешенная идентичность | –,184* | –,005 | –,066 | ,035 | –,051 | ,120 | |

Таблица 4

Связь субъективной картины жизненного пути и статусов идентичности у женщин в кризисные и межкризисные возрастные периоды

| Классификация | Шкалы | Общее число событий | Репрезентация | Репрезентация | Репрезентация | Репрезентация | Конец |
|--|---------------------------|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------------|
| | | | прошлого | прошлого | будущего | будущего | событийного периода |
| Период кризиса | | | | | | | |
| Классификация Е. И. Степановой | Достигнутая идентичность | ,329** | –,158 | ,200** | –,088 | ,265** | ,061 |
| | Спутанная идентичность | –,281** | ,091 | –,202** | –,070 | –,213* | –,143 |
| | Предрешенная идентичность | –,087 | ,106 | –,009 | ,235* | –,090 | ,085 |
| Классификация В. А. Ганзена и Л. А. Головей | Достигнутая идентичность | ,289** | ,012 | ,195* | ,038 | ,315** | ,064 |
| | Спутанная идентичность | –,297** | ,041 | –,107 | –,091 | –,252** | –,085 |
| | Предрешенная идентичность | –,131 | –,070 | –,124 | ,069 | –,088 | ,022 |
| Классификация В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой | Достигнутая идентичность | ,206** | –,166 | ,184* | ,188* | ,239** | –,057 |
| | Спутанная идентичность | ,020 | ,132 | ,011 | –,133 | –,187* | ,082 |
| | Предрешенная идентичность | –,097 | ,039 | –,179* | –,070 | –,120 | –,045 |
| Классификация Б. С. Браутуся | Достигнутая идентичность | ,194* | ,029 | ,092 | ,101 | ,183* | ,070 |
| | Спутанная идентичность | –,171* | ,084 | ,001 | –,127 | ,015 | –,102 |
| | Предрешенная идентичность | –,050 | –,156* | –,133 | ,028 | –,138 | ,036 |

Наоборот, вне зависимости от классификации в ситуации кризиса наблюдаются тесные связи между общим числом репрезентируемых событий и статусом достигнутой и спутанной

идентичности (положительные и отрицательные соответственно, с уровнем значимости $p < 0,01$). При этом в наибольшей степени они связаны с репрезентацией женщинами событий своего будущего. Получается, что в кризисный период, чем более выражен у женщины статус достигнутой идентичности, тем более тщательно она относится к планированию своего будущего, а чем более выражен статус спутанной идентичности, тем меньше внимания уделяется этому вопросу. В межкризисный период данная тенденция не наблюдается.

Связи между шкалами методики СЭИ-тест и репрезентацией женщинами своей жизни на части выборки, относящейся к русскому этносу, не отличаются от полученных на всей выборке. Вместе с тем мы обнаружили своеобразие связей, относящихся к бурятской части выборки. Оказалось, что для женщин-буряток в кризисный период наиболее характерной оказывается положительная связь между репрезентацией своего будущего и статусом предрешенной идентичности ($r = 0,39$, $p < 0,01$). Кроме того, наблюдается связь между концом событийного периода и статусом предрешенной идентичности ($r = 0,33$, $p < 0,01$). Получается, что если у женщин русского этноса более тщательная репрезентация своего будущего связана со статусом достигнутой идентичности, то у женщин бурятского этноса – предрешенной. Иными словами, если женщины русского этноса в кризисный период своей жизни планируют свое будущее в связи с достигаемой ими уникальной идентичностью, то женщины бурятского этноса – преимущественно исходя из приписываемых им социальных ролей.

Наконец, на третьем этапе мы рассмотрели особенности распределения ответов на вопрос методики «Двадцать утверждений» у женщин в зависимости от того, относится ли их возраст к кризисному либо межкризисному периоду. Однако мы не обнаружили однозначных различий в выраженности того или иного компонента ни по одной из используемых классификаций – Е. И. Степановой, В. А. Ганзена и Л. А. Головей, В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой, или Б. С. Братуся. Например, по классификации Е. И. Степановой, у испытуемых, возраст которых определяется как кризисный, оказывается более выраженным семейный компонент идентичности ($z = 2,8$, $p < 0,01$). Однако полученные результаты не подтверждаются ни в одной другой классификации. С другой стороны, по классификации Б. С. Братуся, в возрасте кризиса у женщин оказывается более выражен личностный компонент идентичности ($z = 2,05$, $p < 0,05$). Однако данное различие не подтверждается в других классификациях.

Обсуждение результатов

Прежде всего мы установили, что хотя в зависимости от используемых классификаций у женщин, находящихся в периоде кризиса, и женщин, находящихся вне этого периода, различия по выраженности идентичности приходятся на различные шкалы, однако вне зависимости от классификации уровень достигнутой идентичности в кризисный период оказывается выше, а уровень спутанной идентичности – ниже, чем в период между кризисом. При этом такая тенденция характерна для двух из четырех рассмотренных классификаций – Е. И. Степановой, В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой.

Полученные нами результаты не совпадают выводами, сделанными как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. По данным Fadjukoff, Pulkkinen, & Kokko (2016), с возрастом женщины идут по пути все большей доли достигнутой идентичности и все меньшей – диффузной. Эта тенденция затрагивала различные аспекты жизни: религиозные убеждения, политические предпочтения, карьеры, интимно-личностные отношения и образ жизни. Авторы обнаружили, что женщины, как правило, численно превосходят мужчин по степени выраженности достигнутой идентичности на более ранних возрастных этапах, однако ближе

к 50-ти гендерные различия уменьшились в большинстве областей (исключая религиозную составляющую, где мужчины демонстрируют спутанную идентичность) (Fadjukoff, Pulkkinen, & Kokko, 2016). Аналогично, по результатам Kroger, Martinussen, & Marcia (2010), статус достигнутой идентичности также возрастает до 30–36 лет, а статус моратория, наоборот, снижается. В работе Солдатовой (2007) также показано, что в кризисные возрастные периоды показатели автономной идентичности возрастают, а диффузной – снижаются.

На наш взгляд, противоречие полученных результатов с выводами других авторов может быть обусловлено различными причинами. С одной стороны, это может быть связано с размытостью границ кризисных возрастных периодов – что следует из несовпадения друг с другом различных возрастных периодизаций. Соответственно, кризисные этапы, пересекаясь с межкризисными, вносят интерференцию в полученные результаты.

Кроме того, мы обнаружили, что различия в статусах идентичности оказываются присущи исключительно представительницам русского этноса; ни у женщин бурятского этноса, ни у женщин, имеющих смешанное этническое происхождение, различий в кризисный и межкризисный возрастные периоды мы не обнаружили. Можно предположить, что использованные нами классификации Е. И. Степановой, В. А. Ганзена и Л. А. Головей, В. Ф. Моргуна и Н. Ю. Ткачевой, и Б. С. Братуся разрабатывались на выборке представителей русского этноса; в противном случае затруднительно объяснить, почему различия в идентичности не касаются представителей других этнических групп.

Различия в выраженности идентичности в зависимости от их культурной принадлежности неоднократно описывались в литературе (например, Abu-Rayya & Abu-Rayya (2009) акцентировали внимание на особенностях идентичности мусульман-австралийцев, Pals (2006) – на особенностях специфики нарративной идентичности в зависимости от этнической принадлежности, Gfellner & Cordoba (2017) – на особенностях силы эго у коренных жителей Америки, Mohanty (2013) – у азиатов, а McLean & Pasupathi (2012) – на общих вопросах специфики их развития в зависимости от этноса). По-видимому, такие же особенности имеются у коренных жителей Восточной Сибири, что и обуславливает отсутствие различий в статусах идентичности в зависимости от возрастного периода.

Кроме того, оказалось, что вне зависимости от используемых классификаций женщины в межкризисном периоде репрезентируют большее число событий, которое произойдет с ними в будущем, равно как и их период жизни, субъективно относящийся к будущему. При этом нельзя однозначно утверждать, что конец событийного периода жизни как-либо зависит от того, в кризисном возрасте или нет находится испытуемая: это зависит от используемой периодизации. Последнее обстоятельство, на наш взгляд, имеет ту же природу, что и несовпадающие различия в идентичности: размытость границ кризисных возрастных периодов влечет за собой то, что кризисные этапы, пересекаясь с межкризисными, вносят интерференцию в полученные результаты. При этом, согласно полученным данным, все-таки можно утверждать, что в межкризисные периоды субъективная репрезентация своего прошлого и особенно будущего у женщин получается более определенной.

Ограничения исследования

Данное исследование отражает процесс работы по более общей проблеме, посвященной изучению идентичности у взрослых испытуемых в зависимости от их гендерной, этнической, а также религиозной принадлежности, семейного статуса. Соответственно, представленные в нем результаты не являются заключительными. В частности, мы не указывали семейный статус женщин выборки, ограничившись лишь их этнической принадлежностью и возрастом.

Мы рассчитываем восполнить данный пробел в дальнейших исследованиях.

Заключение

Полученные данные и их анализ позволяют заключить следующее:

- у женщин в зрелом возрасте вне зависимости от периода кризиса существуют особенности статуса идентичности, отличные от межкризисного периода: возрастает статус достигнутой идентичности и снижается статус спутанной;
- женщины в межкризисном периоде репрезентируют большее число событий, которое произойдет с ними в будущем, равно как и их период жизни, субъективно относящийся к будущему; при этом женщины с преобладанием статуса достигнутой идентичности в кризисный период дают более подробную репрезентацию своего будущего;
- существует этническая специфика как особенностей статусов идентичности и репрезентации своей жизни в кризисный и межкризисный периоды, так и связи между ними. Если женщины русского этноса в кризисный период своей жизни планируют свое будущее в связи с достигаемой ими уникальной идентичностью, то женщины бурятского этноса – преимущественно исходя из приписываемых им социальных ролей.

Литература

- Богданова, Н. А. (2000). *Психологические трудности развития Я-идентичности младших школьников* (дисс. ... канд. психол. наук). Тула.
- Ганзен, В. А. (2001). К системному описанию онтогенеза человека. В В. А. Ганзен, Л. А. Головей, *Психология развития* (с. 81–97). СПб.: Питер.
- Гармаева, Т. В. (2010). Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе. *Психологические исследования: электронный научный журнал*, 2(10). Источник <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/310-garmaeva10.html>
- Иванова, Н. Л. и Мазилова, Г. Б. (2008). Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях. *Вопросы психологии*, 2, 83–93.
- Калинина, О. Г. и Холмогорова, А. Б. (2007). Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков. *Вопросы психологии*, 1, 15–26.
- Коротаева, А. И. (2011). Динамика развития гендерной идентичности младших школьников. *Ярославский педагогический вестник*, 2(4), 241–244.
- Кузьмин, М. Ю. (2018). Динамика связи компонентов идентичности и ее статусов у студентов. *Сибирский психологический журнал*, 69, 69–84. doi: [10.17223/17267080/69/4](https://doi.org/10.17223/17267080/69/4)
- Кузьмин, М. Ю. (2015). Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста. *Сибирский психологический журнал*, 58, 61–75. doi: [10.17223/17267080/58/4](https://doi.org/10.17223/17267080/58/4)
- Кузьмин, М. Ю. (2016). Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста. *Сибирский психологический журнал*, 62, 54–66. doi: [10.17223/17267080/62/5](https://doi.org/10.17223/17267080/62/5)
- Левченко, В. А. (2016). Идеи деятельности и идеи социальных отношений в трудах Л. С. Выготского и его последователей. *Молодой ученый*, 27.1, 18–20. Доступ 06 декабря 2018, Источник <https://moluch.ru/archive/131/35955/>
- Лидерс, А. Г. (2008). *Психологическое обследование семьи*. М.: Академия.
- Манукян, В. Р. (2002). Классификация и психологическое содержание кризисов во взрослом периоде развития. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Философия и соц.-полит. науки. Деп. в ИНИОН РАН 26.11.02 № 57613*. Издательство Санкт-Петербургского университета.

- Микляева, А. В. и Румянцева, П. В. (2008). *Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.
- Наделяева, Я. Г. и Сутурина, Л. В. (2018). Синдром поликистоза яичников и менопауза. *Доктор. Ру*, 10(154), 47–50. doi: [10.31550/1727-2378-2018-154-10-47-50](https://doi.org/10.31550/1727-2378-2018-154-10-47-50)
- Солдатова, Е. Л. (2007). *Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография*. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ.
- Степанова, Е. И. (2000). *Психология взрослых: Экспериментальная Акмеология*. СПб.: Алетейя.
- Эриксон, Э. (1996). *Детство и общество* (пер. с англ.). СПб.: Университетская книга.
- Abu-Rayya, M. H., & Abu-Rayya, H. M. (2009). Ethnic identification, religious identity, and psychological well-being among Muslim and Christian Palestinians in Israel. *Mental Health, Religion & Culture*, 12(2), 147–155. doi: [10.1080/13674670802387330](https://doi.org/10.1080/13674670802387330)
- Caffarella, R. S., & Olson, S. K. (1993). Psychosocial development of women: a critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 43, 125–151.
- Carlsson, J., Wängqvist, M., & Frisén, A. (2015). Identity development in the late twenties: A never ending story. *Developmental Psychology*, 51(3), 334–345. doi: [10.1037/a0038745](https://doi.org/10.1037/a0038745)
- Crocetti, E., Fermani, A., Pojaghi, B., & Meeus, W. (2011). Identity Formation in Adolescents from Italian, Mixed, and Migrant Families. *Child Youth Care Forum*, 40, 7–23. doi: [10.1007/s10566-010-9112-8](https://doi.org/10.1007/s10566-010-9112-8)
- De Goede, I., Branje, S., & Meeus, W. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 32, 1105–1123.
- Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2016). Identity formation in adulthood: A longitudinal study from age 27 to 50. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 16(1), 8–23, doi: [10.1080/15283488.2015.1121820](https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121820)
- Gfeller, B. M., & Cordoba, A. I. (2017). Identity Problems, Ego Strengths, Perceived Stress, and Adjustment During Contextual Changes at University. *Identity*, 17(1), 25–39. doi: [10.1080/15283488.2016.1268961](https://doi.org/10.1080/15283488.2016.1268961)
- Josselson, R. (1996). *Revising herself: The story of women's identity from college to midlife*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683–698. doi: [10.1016/j.adolescence.2009.11.002](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002)
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). The Empirical Investigation of Self-attitude. *American Sociological Review*, 19, 68–76.
- McLean, K. C., Pasupathi, M. (2012). Processes of Identity Development: Where I Am and How I Got There. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12(1), 8–28, doi: [10.1080/15283488.2011.632363](https://doi.org/10.1080/15283488.2011.632363)
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence. *Child Development*, 81(5), 1565–1581.
- Mohanty, J. (2013). Ethnic and racial socialization and self-esteem of Asian adoptees: The mediating role of multiple identities. *Journal of Adolescence*, 36(1), 161–170. doi: [10.1016/j.adolescence.2012.10.003](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.10.003)
- Pals, J. L. (2006). Narrative Identity Processing of Difficult Life Experiences: Pathways of Personality Development and Positive Self-Transformation in Adulthood. *Journal of Personality*, 74(4), 1079–1110. doi: [10.1111/j.1467-6494.2006.00403.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00403.x)

Конфликт интересов отсутствует

УДК 159.9.07 doi: [10.21702/rpj.2019.3.7](https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.7)

Оригинальная научная статья

Трехкомпонентная модель злоупотребления в межличностной коммуникации

Сергей А. Чуганский

ГБУ г. Москвы «Московская служба психологической помощи населению», г. Москва, Российская Федерация

E-mail: psytherapy@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3346-3170>

Аннотация

Введение. В настоящее время одной из самых актуальных тем для практической психологии является тема злоупотребления – манипуляций, насилия, нарушения личностных границ любого рода. Цель этого исследования – представить лаконичный, структурированный взгляд на коммуникацию злоупотребления, выраженный в трехкомпонентной модели злоупотребления. Согласно ей коммуникация злоупотребления содержит в себе три компонента: асимметрию, вариативность и цель. Проверяются гипотезы: 1) детекция злоупотребления в ситуациях межличностного общения у субъекта происходит при одновременном присутствии в коммуникации всех трех описанных компонентов; 2) распознавание коммуникаций злоупотребления происходит чаще (успешнее) при повышении уровня психологической грамотности.

Методы. Для проверки гипотез исследования был создан опросник, получивший название «Экспериментальный тест детекции злоупотребления». Выборка исследования составила 74 человека в возрасте от 20 до 58 лет: 34 человека – профессиональные психологи (группа «психологи»); 40 человек – люди других профессий (группа «не психологи»). Половой состав выборки: 24 человека – мужчины, остальные 50 человек – женщины.

Результаты. Проверка гипотез исследования показала следующие результаты: 1) эмпирическое распределение ответов для всей выборки, а также групп «психологи» и «не психологи» не отличается от теоретического; 2) результаты группы «психологи» достоверно отличаются в большую сторону от результатов группы «не психологи».

Обсуждение результатов. Обе гипотезы исследования подтвердились: 1) детекция злоупотребления происходит согласно предложенной трехкомпонентной модели злоупотребления; 2) психологическое просвещение и другие формы психологической работы достоверно способствуют более успешному распознаванию злоупотребления. Сделаны выводы о корректности представленной модели и влиянии уровня психологической грамотности на способность определять злоупотребление в социальных контактах. Высказывается предположение, что представленная модель может стать методом анализа коммуникаций злоупотребления и быть использованной для их коррекции.

Ключевые слова

злоупотребление, насилие, манипуляции, критерии злоупотребления, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, межличностные коммуникации, психологическое просвещение

Основные положения

- ▶ злоупотребление в межличностной коммуникации содержит в себе три компонента: асимметрию, вариативность и цель;
- ▶ детекция злоупотребления в межличностной коммуникации в большинстве случаев происходит при единовременном присутствии в ней всех трех компонентов;
- ▶ профессиональные психологи распознают злоупотребление в межличностной коммуникации успешнее, чем люди других профессий;
- ▶ психологическое просвещение и повышение уровня психологической культуры развивают способность к распознаванию злоупотребления в межличностной коммуникации;
- ▶ трехкомпонентная модель злоупотребления в межличностной коммуникации может служить для анализа социальных взаимодействий и быть использованной в целях психологического просвещения.

Для цитирования

Чуганский, С. А. (2019). Трехкомпонентная модель злоупотребления в межличностной коммуникации. *Российский психологический журнал*, 16(3), 87–101. doi: 10.21702/rpj.2019.3.7

Дата получения рукописи: 02.06.2019

Дата окончания рецензирования: 21.06.2019

Дата принятия к публикации: 01.09.2019

Введение

В настоящее время понятие злоупотребления одной личностью другой очень часто встречается в популярных статьях по психологии отношений, а также в психологических текстах, предназначенных для специалистов (Волков, 2002; Гюнгенбуль, 2006; Миллер, 2010; Орлов, 2000).

Систематизируя современные воззрения на эту проблему, уместно упомянуть об отсутствии единой позиции в определениях и критериях различных форм насилия и злоупотребления (Орлов, 2000; Дегтярев, 2012). Сами понятия «насилие» и «злоупотребление» употребляются в научной литературе как близкие, но не эквивалентные друг другу понятия (Ефимова и Ковров, 2015). Часто они находятся в отношениях иерархической включенности одного в другое: понятие «злоупотребление» наряду с такими понятиями, как «плохое обращение» и «жестокое обращение» (чаще всего, по отношению к детям), используется как более широкое, включающее в себя все формы насилия (Дегтярев, 2012; Gil, 1970; Green, 1980; Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller, & Silver, 1962; Rutenber, 1990). В настоящее время выделяются три основных вида насилия: физическое, сексуальное и психологическое. Иногда в отдельную категорию выделяется и экономическое насилие (Романова, 2013). Их определения включают в себя, в основном, перечисления всех возможных действий над жертвой и их последствий (ущерба), которые и заключают в себе все ключевые различия (Волков, 2002; Орлов, 2000; Дегтярев, 2012; Ожегов и Шведова, 2006).

Интересно отметить, что, как пишет Орлов (2000), в основе любых форм насилия лежит именно психологическое насилие, которое он называет «ядром» любой формы насилия. Таким образом, злоупотребление в межличностной коммуникации, рассматриваемое в этой статье, является, по-видимому, одной из базовых, элементарных частиц психологического насилия, составляющих его суть. Оно определяется как одностороннее извлечение выгод

одной личностью из взаимодействия с другой, способное нанести ей психологический или иной ущерб, основанное на манипуляциях, обмане, психологическом давлении и/или неспособности этой личности по каким-либо причинам этому противостоять.

Актуальность вопроса об обнаружении или детекции злоупотребления человеком в межличностной коммуникации обусловлена многочисленными примерами из психологической теории и практики, иллюстрирующими развитие дисгармоничных отношений, влекущих за собой психологическое страдание человека (Ефимова и Ковров, 2015; Коновалов, Красненков, Петров, Руднев и Ландышев, 2017; Кэмпбэлл, 1980; Черников, 2001). При этом единые теоретические модели злоупотребления и инструменты для оценки способности человека к его обнаружению отсутствуют.

Большой интерес и сложность представляют формы латентного, неочевидного злоупотребления, где нет явных признаков насилия или манипуляций, и дифференцирование их от тех форм коммуникаций, где такого злоупотребления нет. Это обусловлено высоким уровнем субъективности в оценках и большим количеством факторов, способных на них повлиять (Гаранян, 2015; Рассказова и др., 2017).

Так, возникает вопрос о выделении компонентов коммуникации злоупотребления, делающих ее таковой, обосновании и эмпирическом подтверждении психологической модели злоупотребления в межличностной коммуникации, которая отражала бы суть как «мягких», неявных или латентных его форм, так и явных, грубых, таких как открытое психологическое давление или манипуляции.

Согласно предлагаемой теоретической модели, злоупотребление в межличностной коммуникации содержит в себе три обязательных компонента:

1) асимметрию – отсутствие взаимной эмоциональной связи, согласия относительно общих целей, единодушия по вопросу, составляющему суть или итог коммуникации на момент взаимодействия («невзаимность»);

2) вариативность – существование других способов получения актуального блага, возможность обойтись без него и/или отсутствие объективной острой необходимости в его получении («необязательность») для удовлетворения витальных потребностей напрямую или косвенно;

3) цель взаимодействия – благо, на получение которого нацелено межличностное взаимодействие.

Сочетание всех трех компонентов вызывает в норме у субъекта детекцию, т. е. обнаружение злоупотребления той или иной формы.

Для проверки обоснованности трехкомпонентной модели злоупотребления были выдвинуты следующие *теоретические гипотезы*:

1. Детекция злоупотребления в межличностной коммуникации у индивида в большинстве случаев осуществляется при одновременном наличии всех трех компонентов: асимметрии, вариативности и цели коммуникации.

2. Способность к детекции злоупотребления выше у людей, имеющих высокий уровень психологической просвещенности.

Цель исследования заключается в эмпирической проверке положений трехкомпонентной модели злоупотребления путем сравнения эмпирического распределения ответов испытуемых с теоретическим, предусмотренным моделью, и сравнение распределений ответов испытуемых групп контраста.

Тип этого исследования соответствует квазиэксперименту (по типологии Дж. Кэмпбэлла), включающему в себя как выявление общей реакции на экспериментальное воздействие (наличие всех трех компонентов злоупотребления), так и различий в реакции на него у обозначенных групп, являющихся друг для друга группами сравнения (Кэмпбэлл, 1980; Корнилова, 2002).

Гипотезы эмпирического исследования таковы:

1. Детекция злоупотребления у всех испытуемых возникает достоверно и существенно чаще в заданиях опросника, содержащих все три компонента.
2. Распознавание злоупотребления в заданиях опросника достоверно выше у профессиональных психологов.

Объектом исследования стали жители мегаполиса в возрасте от 20 до 58 лет (74 человека), почти половина из которых (34 человека или 46 %) являются профессиональными психологами.

Разработка трехкомпонентной модели злоупотребления повлекла за собой создание оригинального опросника, соответствующего ее теоретическим положениям. Он назван «Экспериментальный тест детекции злоупотребления».

Предметом исследования являются реакции распознавания злоупотребления в предложенных заданиях теста и степень их соответствия трехкомпонентной модели злоупотребления в межличностной коммуникации.

Задачи исследования:

1. Оценить обоснованность трехкомпонентной модели злоупотребления на основании данных о степени сходства эмпирического и теоретического распределений ответов всех испытуемых.
2. Оценить различия в детекции злоупотребления между профессиональными психологами и людьми других профессий.
3. Оценить возможность использования представленного опросника для дальнейших модификаций и разработки диагностического инструмента оценки способности человека распознавать злоупотребление в межличностной коммуникации.

Методы

Выборка исследования

В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 20 до 58 лет с образованием от неоконченного высшего до ученой степени, среди которых были и профессиональные психологи. Все психологи, принявшие участие в исследовании, являются практикующими консультантами, имеющими собственный клиентский опыт, регулярно проходящими супервизию, а также регулярно сталкивающимися в своей практике с консультированием лиц, подвергшихся психологическим манипуляциям и различным формам злоупотребления. Их участие в исследовании в качестве испытуемых вносит существенный вклад в оценку корректности предложенной модели и позволяет сравнить способность к распознаванию злоупотребления с другими респондентами. Другими словами, они выступают в качестве экспертной части выборки, как специалисты, предположительно способные к детекции злоупотребления больше, чем люди других профессий.

В конечном итоге общая выборка исследования составила 74 человека, из них 34 человека (46 %) – профессиональные психологи (группа «психологи»); 40 человек (54 %) – люди других профессий (преподаватели, юристы, экономисты, программисты, математики, управленцы

и руководители, люди творческих профессий и студенты старших курсов московских вузов – группа «не психологи»). По уровню образования: 8 человек (10,8 %) – неоконченное высшее, 59 человек (79,7 %) – высшее, и 7 человек (9,5 %) – ученая степень.

Половой состав выборки: 24 человека (32,4 %) – мужчины, остальные 50 человек (67,6 %) – женщины. В группе «психологи» оказалось 9 мужчин и 25 женщин (26,5 % и 73,5 % соответственно), а в группе «не психологи» 15 мужчин и 25 женщин (37,5 % и 62,5 % соответственно).

Регистрация ответов испытуемых

Исследование проводилось с использованием дистанционных технологий через Интернет. Бланк опросника был представлен респондентам в виде онлайн-формы, содержащей необходимые для заполнения поля: адрес электронной почты, имя, возраст, образование, актуальная профессия.

Далее следовала инструкция: «Перед Вами двадцать коротких историй о человеческих взаимоотношениях. Некоторые из них взяты из художественных произведений. Помните произведения необязательно, т. к. вся необходимая информация для ответа содержится в тексте истории. Ответьте на вопрос, в каких из приведенных историй содержится злоупотребление одного человека другим или манипуляции, а в каких нет. Вопрос об этом есть в конце каждой истории».

Ниже следовали непосредственно задания опросника.

Ответы испытуемых регистрировались онлайн и автоматически сохранялись в таблицу, откуда вручную переносились в сводную таблицу, где подвергались систематизации и первичной обработке (подсчету ответов различных категорий, разбиению на группы и пр.).

Экспериментальный тест детекции злоупотребления

Опросник, созданный для проверки и подтверждения предложенной модели, состоял из заданий, представляющих из себя короткие описания гипотетических жизненных ситуаций и составленных таким образом, чтобы охватить весь спектр возможных сочетаний всех трех компонентов коммуникации злоупотребления. Например: «Ольга знает, что Наталья добрый человек и не откажет в помощи. В перерыве между лекциями Наталья хотела сходить в библиотеку, но Ольга просит Наталью сходить в магазин ей за бутербродом. Злоупотребляет ли Ольга добротой Натальи?». Суть тестовой пробы заключается в определении респондентами наличия злоупотребления или его отсутствия в предложенных примерах межличностного взаимодействия.

Таким образом, каждое тестовое задание включало в себя от одного до трех компонентов коммуникации гипотетического злоупотребления: асимметрию, вариативность и цель. Опросник получил название «Экспериментальный тест детекции злоупотребления».

Также, при конструировании гипотетических ситуаций, вошедших в опросник, учитывались и другие факторы, способные исказить результат экспериментальной пробы: половой, возрастной и фактор социально-иерархического статуса. Согласно ряду исследований, в заданиях, включающих в себя компоненты обмана или манипуляций, на их распознавание влияет широкий круг факторов (Герасимова и Сергиенко, 2004; Экман, 2015; Ekman & O'Sullivan, 1991). Респондентам свойственно приписывать роли манипуляторов или обманщиков тем персонажам историй, которые ими могут и не являться. Эти феномены неоднородны и распределены по выборке неравномерно. К таким факторам можно отнести: возрастные

изменения в способности к распознаванию обмана и злоупотребления; различия в представлениях о ролевом взаимодействии мужчин и женщин, представителей разных поколений и людей различного социального статуса (Герасимова и Сергиенко, 2004; Экман, 2015; Ekman & O'Sullivan, 1991).

Поэтому большинство заданий сконструировано таким образом, чтобы их персонажи были одного пола, возраста и обладали равным или близким статусом, что приближает их к этому критерию. Исключение составляют четыре задания (№№ 4, 10, 14 и 18), которые введены в опросник с целью возможного выявления влияния этих факторов на ответы респондентов: ошибочной детекции злоупотребления там, где его не предполагалось, и наоборот.

Помимо заданий, сконструированных специально для опросника, в опросник включены четыре ситуации, заимствованные из художественных произведений (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев»; А. С. Пушкин «Евгений Онегин»; А. С. Пушкин «Капитанская дочка»; И. С. Тургенев «Отцы и дети»), и два задания с юмористическим компонентом: вымышленная ситуация с героем русских былин – богатырем Алёшей Поповичем и сцена из мультфильма «Винни-Пух».

Это сделано для предотвращения утомления и эффекта монотонности, и риска путаницы, и ошибочных ответов респондентов при ответах на тестовые задания и позволяет сделать опросник психологически привлекательным для респондентов.

Итоговый тест включал в себя двадцать заданий, отражающих все возможные сочетания рассматриваемых компонентов коммуникаций злоупотребления. Из них десять заданий содержали сочетание всех трех компонентов и предполагали наличие и обнаружение респондентами какого-либо злоупотребления, и десять заданий – «пустышек», содержавших неполный набор компонентов злоупотребляющей коммуникации, которые не предполагали обнаружения какой-либо формы злоупотребления.

Ответы опросника градуировались по четырем степеням: «Точно да!», «Скорее да», «Скорее нет» и «Точно нет!». Такая градация применялась из-за того, что в начале разработки опросника предполагалось учитывать градацию ответов, но впоследствии она была признана избыточной. Тем не менее она предположительно способствует увеличению истинности результатов за счет «легализации» сомнения, что приводит к снижению психологического напряжения при ответе на вопрос и проявлению самой первой, истинной реакции (Рассказова и др., 2017; Пахомов и Судьина, 2013). Таким образом, в подсчетах результатов и статистической обработке ответы учитывались как положительные или отрицательные, без разделения на градации.

Согласно имеющейся гипотезе, детекция злоупотребления и сопутствующие ей умозаключения и реакции должны возникать лишь в тех примерах, в которых соблюдено сочетание всех трех компонентов, выраженное в описании эмоциональной стороны отношений, замыслов и намерений, а также обстоятельств произошедшего, т. е. в половине гипотетических ситуаций (50%). И напротив, при невыполнении хотя бы одного компонента злоупотребления детекции злоупотребления респондентами происходить не должно, а значит ответы на тестовые вопросы должны быть отрицательными.

Статистические гипотезы и обработка данных

Ключевой переменной для данного исследования стала зависимая переменная Dt (от слова «детекция», или англ. «detection») – сумма ответов на задания опросника, совпадающих с теоретическими, предусмотренными моделью; ее максимальное значение – 20 баллов.

Независимой переменной в исследовании является содержание тестового задания. Эта переменная может принимать два логических значения: «злоупотребление есть» и «злоупотребления нет». Это значение зависит от полноты набора компонентов злоупотребления, заложенного в каждое задание опросника.

Из переменных, неподконтрольных исследователю, необходимо отметить такие факторы, как личные убеждения и особенности мировоззрения каждого респондента, а также психологическое состояние на момент прохождения теста.

Основные задачи обработки данных состояли в том, чтобы достоверно определить следующие факты:

1. Общие суммы «верных», т. е. предусмотренных трехкомпонентной моделью злоупотребления, ответов совпадают с предполагаемыми или близки к ним у всей выборки; их распределения статистически не отличаются.

Тогда статистические гипотезы имеют следующий вид:

H_0 : эмпирическое распределение значений Dt не отличается достоверно от теоретического (искомое);

H_1 : эмпирическое и теоретическое распределения значений Dt достоверно отличаются.

2. Общие суммы баллов (Dt) и их распределение у группы «психологи» достоверно отличаются в большую сторону от аналогичных результатов группы «не психологи».

Для этой задачи статистические гипотезы были сформулированы следующим образом:

H_0 : эмпирические распределения значений Dt у групп «психологи» и «не психологи» достоверно не отличаются;

H_1 : эмпирическое распределение значений Dt у группы «психологи» достоверно отличается от группы «не психологи» в сторону больших значений (искомое);

H_2 : эмпирическое распределение значений Dt у группы «психологи» достоверно отличается от группы «не психологи» в сторону меньших значений.

Дополнительной задачей исследования является изучение распределения ответов всей выборки и групп контраста относительно тестовых заданий. Это может помочь выявить неоднородности в успехе их выполнения и определить, какие из них вызвали единодушные в ответах, а какие наибольший разброс.

В дальнейшем это позволит изучить природу различий в детекции злоупотребления и восприятии заданий. Также это даст информацию для будущего исследования валидности опросника, надежности, уточнения его возможностей и поможет в его дальнейшем совершенствовании.

Проверяются следующие статистические гипотезы:

H_0 : эмпирическое и теоретическое распределения ответов по всем заданиям опросника достоверно не различаются;

H_1 : эмпирическое и теоретическое распределения ответов по всем заданиям опросника имеют достоверные отличия.

Статистическая обработка данных проводилась с применением электронных таблиц Excel (Microsoft Excel 2007). Полученные результаты заносились в таблицы и подвергались математической обработке путем программирования в строке функций формул статистических критериев.

Исследование общего распределения ответов на предмет его близости к нормальному осуществлялось двумя способами:

1. По методу Н. А. Плохинского, путем сопоставления показателей эксцесса и асимметрии с их табличными критическими значениями, указанными им же (Сидоренко, 2007).

2. По методу Е. И. Пустыльника, путем расчета критических значений эксцесса и асимметрии по его формулам и сопоставления этих значений с эмпирическими (Сидоренко, 2007).

В дальнейшем при сопоставлении эмпирического распределения с теоретическим, обусловленным имеющейся трехкомпонентной моделью злоупотребления, в ответах респондентов всей выборки и групп сравнения использовался критерий χ^2 Пирсона.

Для выявления достоверных различий между результатами групп контраста и поиска критической точки распределения, разделяющей эти значения, использовался критерий λ Колмогорова – Смирнова, а для оценки величины сдвига этих значений, разделенных этой точкой, был применен критерий F^* Фишера.

Кроме результатов респондентов и распределения их ответов изучались качества и свойства вопросов-заданий, из которых состоит опросник: подсчитывалась доля «ошибок» в абсолютном и процентном выражениях по каждому заданию опросника, а также рассчитывался критерий χ^2 Пирсона для сопоставления эмпирического распределения «верных» ответов на задания опросника с теоретическим. Это позволило в дальнейшем определить, какие из ответов вызвали наибольший разброс реакций, и выявить те из них, на которые сильнее всего влияют личностные факторы, неподконтрольные исследователю: мировоззрение, личностные установки, опыт и пр.

Результаты

Расчет всех результатов на данном этапе исследований производился в сырых баллах.

Важно отметить, что перевод сырых баллов в стандартизированные видится необходимым для этой методики, но на данном этапе не представляется возможным из-за недостаточного размера выборки (Сидоренко, 2007).

В первую очередь были подвергнуты анализу параметры распределения общего количества «верных» ответов (переменная Dt) всей выборки, и была построена диаграмма общего распределения (рис. 1), и рассчитаны описательные статистики: $\bar{M} = 17.18$; $Me = 17$; $Mo = 17$; $SD^2 = 2.53$; $SD = 1.59$; $A = -0.44$; $E = -0.03$.

Исследование распределения ответов респондентов на предмет его близости к нормальному дало следующие результаты:

1. По методу Н. А. Плохинского отношение абсолютных значений асимметрии и эксцесса к ошибке репрезентативности должно быть не меньше 3 (Сидоренко, 2007).

$$t_A = \frac{|A|}{m_A} = 1.56 \leq 3 \text{ и } t_E = \frac{|E|}{m_E} = 0.05 \leq 3.$$

2. По методу Е. И. Пустыльника эмпирические значения асимметрии и эксцесса (в их абсолютных выражениях) должны быть меньше рассчитываемых критических (Сидоренко, 2007).

$$|A_{эм}| = 0.44 \leq A_{кр} = 0.83 \text{ и } |E_{эм}| = 0.03 \leq E_{кр} = 2.58.$$

Как видно из представленных результатов, распределение «верных» ответов во всей выборке не отличается значимо от нормального (Сидоренко, 2007).

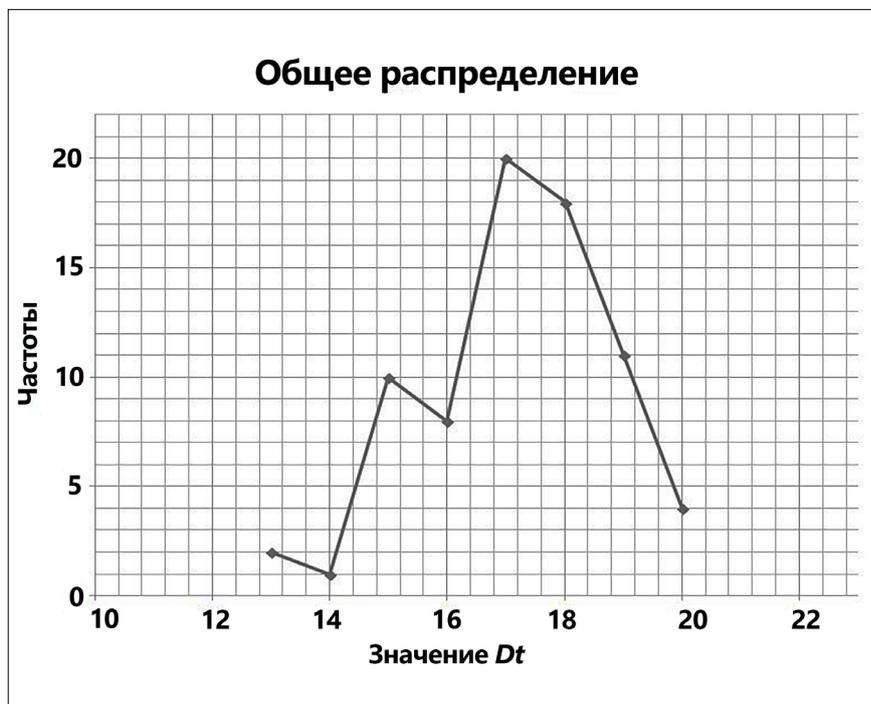


Рисунок 1. Диаграмма общего распределения

Следующим этапом обработки данных стал расчет критерия χ^2 Пирсона на предмет совпадения эмпирического распределения общего балла (Dt), полученного респондентами с теоретическим распределением.

Это означает, что для доказательства соответствия ответов респондентов выдвинутым гипотезам необходимо, чтобы значения критерия χ^2 Пирсона оказались не значимы, т. к. теоретическое значение сумм баллов должно быть абсолютно равным у всех испытуемых и равняться 20 баллам, что и составляет в данном случае теоретическое (идеальное) распределение. Отсутствие достоверных отличий эмпирического распределения от теоретического означало бы верность предложенной трехкомпонентной модели, исходя из которой и создавались задания опросника.

Расчеты значений критерия χ^2 Пирсона показали следующие результаты:

- ▶ $\chi^2 = 38.75$ ($p \geq 0.05$) для всей выборки (74 чел.);
- ▶ $\chi^2 = 10.6$ ($p \geq 0.05$) для группы «психологи» (34 чел.);
- ▶ $\chi^2 = 28.15$ ($p \geq 0.05$) для группы «не психологи» (40 чел.).

Такие результаты наглядно демонстрируют, что эмпирическое распределение значений Dt , представляющих суммарный показатель способности к распознаванию злоупотребления в межличностной коммуникации, достоверно не отличается от теоретического.

Как было описано выше, для изучения различий в детекции злоупотребления профессиональных психологов и людей, имеющих другие профессии, общая выборка была разделена на соответствующие группы: «психологи» и «не психологи». Для первоначальной ориентировки в различиях, их распределения были разделены и отображены на отдельной диаграмме (рис. 2).



Рисунок 2. Диаграмма распределений ответов групп «психологи» и «не психологи»

Также были рассчитаны описательные статистики для каждой из групп контраста. Для группы «психологи»: $\bar{M} = 17.82$; $Me = 18$; $Mo = 18$; $SD^2 = 1.54$; $SD = 1.24$; $A = -0.15$; $E = -0.36$; для группы «не психологи»: $\bar{M} = 16.62$; $Me = 17$; $Mo = 17$; $SD^2 = 2.75$; $SD = 1.66$; $A = -0.25$; $E = -0.33$.

Ниже представлены результаты исследования распределений групп сравнения на предмет их близости к нормальному:

Для группы «психологи»:

$$1. t_A = \frac{|A|}{m_A} = 0.35 \leq 3 \text{ и } t_E = \frac{|E|}{m_E} = 0.43 \leq 3 \text{ (по Н. А. Плохинскому).}$$

$$2. |A_{эм}| = 0.15 \leq A_{кр} = 1.17 \text{ и } |E_{эм}| = 0.36 \leq E_{кр} = 3.48 \text{ (по Е. И. Пустыльнику).}$$

Для группы «не психологи»:

$$1. t_A = \frac{|A|}{m_A} = 0.64 \leq 3 \text{ и } t_E = \frac{|E|}{m_E} = 0.43 \leq 3 \text{ (по Н. А. Плохинскому).}$$

$$2. |A_{эм}| = 0.25 \leq A_{кр} = 1.09 \text{ и } |E_{эм}| = 0.33 \leq E_{кр} = 3.22 \text{ (по Е. И. Пустыльнику).}$$

Распределения ответов в обеих группах сравнения не отличаются значимо от нормального.

На представленной диаграмме (рис. 2) заметно, что большинство результатов группы «психологи» сосредоточено в правой части диаграммы, в области высоких значений, в то время как распределение результатов группы «не психологи» смещено несколько левее и имеет более широкий разброс значений.

Для наиболее точного расчета значимости этих различий был применен критерий φ^* Фишера в сочетании с критерием λ Колмогорова – Смирнова.

Описанное сочетание статистических критериев позволяет определить различия результатов групп сравнения особенно точно: критерий λ Колмогорова – Смирнова позволяет определить ключевое значение, критическую точку распределения, которая разделяет респондентов на тех, у кого «эффект есть» и «эффекта нет»; критерий φ^* Фишера, в свою очередь, используется для расчета степени и значимости различий групп контраста относительно этой критической точки (Сидоренко, 2007).

В результате расчета критерия λ Колмогорова – Смирнова было определено критическое значение, разделяющее результаты групп контраста по достигнутым значениям:

$$Dt = 17; \lambda = 1.362 (p \leq 0.05).$$

Таким образом, достижением описанного «эффекта», т. е. ключевым критерием различий между результатами групп контраста, является превышение этого значения.

Расчет критерия φ^* Фишера относительно этого значения показал значимый результат:

$$\varphi^* = 2.786551 (p \leq 0.01).$$

Дополнительно изучалось общее распределение ответов по всем вопросам-заданиям опросника. В таблице ниже показано распределение ответов по всем заданиям (табл. 1).

| № | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|----|-----------|----|----|-----------|----|----|----|----|----|----|
| «Верных» | 72 | 68 | 60 | 57 | 63 | 66 | 67 | 66 | 50 | 64 | 39 | 64 | 68 | 49 | 69 | 71 | 67 | 66 | 71 | 74 |
| «Ошибок» | 2 | 6 | 14 | 17 | 11 | 8 | 7 | 8 | 24 | 10 | 35 | 10 | 6 | 25 | 5 | 3 | 7 | 8 | 3 | 0 |

Заметно, что максимальное количество расхождений с теоретическими значениями показывают задания №№ 9, 11 и 14 (выделено шрифтом в таблице 1), что несколько отличается от предполагаемого ранее.

Для изучения различий эмпирического и теоретического (идеального) распределения ответов по всем заданиям был применен критерий χ^2 Пирсона, который показал следующие значения:

- ▶ $\chi^2 = 49.2 (p \leq 0.01)$ для всей выборки;
- ▶ $\chi^2 = 14.7 (p \geq 0.05)$ для группы «психологи»;
- ▶ $\chi^2 = 38.35 (p \leq 0.01)$ для группы «не психологи».

Полученный результат отображает расхождение эмпирического распределения общего количества накопленных верных ответов от теоретического у всей выборки. По таблице 1 вполне заметно, что разброс ответов по некоторым вопросам довольно велик.

Тем не менее, показателен тот факт, что при разделении выборки на две группы по профессиональной принадлежности оказалось, что для группы «психологи» отличие эмпирического распределения ответов по всем заданиям от теоретического осталось не выявлено, в отличие от группы «не психологи», где описанные расхождения по-прежнему достоверны.

Дополнительный расчет показал, что при исключении из распределения результатов по заданиям №№ 9, 11 и 14, показавшим самый большой разброс ответов, значение критерия $\chi^2 = 16.42 (p \geq 0.05)$ для всей выборки.

По-видимому, такой результат отражает уже показанные различия в способности распознавать злоупотребление у людей, имеющих профессиональную психологическую подготовку.

Обсуждение результатов

Задачей настоящей работы являлось формулирование и обоснование трехкомпонентной модели злоупотребления, при помощи которой возможны как детекция скрытых или латентных форм злоупотребления, так и анализ наличия конкретных компонентов коммуникации (асимметрия, вариативность и цель) по признакам субъективных реакций, характерных для злоупотребления. И здесь немаловажным фактом, зафиксированным в исследовании, является близость эмпирического распределения ответов всей выборки и групп контраста к нормальному. Это является обнадеживающим результатом в деле определения изученной выборки как близкой к репрезентативной, а значит, дает основания для утверждения естественности и неартефактности результатов, полученных по статистическим критериям.

В результате эмпирической проверки гипотезы о трехкомпонентной структуре коммуникации злоупотребления показано следующее: ни во всей выборке, ни в какой бы то ни было из групп контраста нет достоверных отличий эмпирического распределения ответов от теоретического. На данном этапе исследований принимается H_0 : эмпирическое распределение значений Dt не отличается достоверно от теоретического (искомое). Таким образом, показана общность реакций респондентов в ответ на гипотетические ситуации межличностного взаимодействия, содержащие компоненты злоупотребления в тех случаях, когда воздействие половых, возрастных, межпоколенных и других стереотипов и личностных факторов сведено к минимуму. Это значит, что классификации и разделения всего множества составляющих межличностной коммуникации на три компонента, или критерия, описывающих злоупотребляющую коммуникацию (асимметрию, вариативность и цель), корректны.

На этом основании представляется обоснованным утверждение, что для детекции злоупотребления в межличностной коммуникации необходимо сочетание всех трех упомянутых компонентов. В этой связи гипотеза о трехкомпонентной структуре злоупотребления в межличностной коммуникации видится также обоснованной.

Тем не менее, при всей общности реакций для всей выборки, обнаружены достоверные различия в распределениях ответов у групп «психологи» и «не психологи» в сторону статистически значимого повышения итогового балла у первой группы из перечисленных. Принимается статистическая гипотеза H_1 : эмпирическое распределение значений Dt у группы «психологи» достоверно отличается от группы «не психологи» в сторону больших значений (искомое). Таким образом, показано, что распознавание злоупотребления в составленном опроснике достоверно выше у профессиональных психологов, чем у людей иных профессий.

Все описанные результаты позволяют на этом этапе отказаться от написания квалификаций ответов «верный» и «неверный» в кавычках, т. к. изначальные, ранее лишь теоретические, представления об их верности или ошибочности находят свое подтверждение. Кроме того, важным результатом работы является и демонстрация влияния личностных факторов на восприятие и распознавание злоупотребления, представленная на примере тех заданий опросника, куда эти факторы были включены. По сути, эта демонстрация иллюстрирует «помехи» в детекции злоупотребления, обусловленные влиянием индивидуальных особенностей личности. Согласно результатам статистических вычислений для всей выборки, принимается гипотеза H_1 : эмпирическое и теоретическое распределения ответов по всем заданиям

опросника имеют достоверные отличия. Следует отметить, что этот результат всей выборки не является общим для групп контраста: при сохранении различий для группы «не психологи», для другой группы различия не выявлены. То есть, для группы «психологи» принимается гипотеза H_0 : эмпирическое и теоретическое распределения ответов по всем заданиям опросника достоверно не различаются. Этот факт, скорее всего, свидетельствует о том, что те вопросы, которые вызвали наибольшее количество противоречий в ответах, у группы «психологи» подобных трудностей не вызвали. В этом случае можно предположить, что эти вопросы являются, на данном этапе, ключевыми маркерами диагностики способности распознавать злоупотребление в данном опроснике.

Такое предположение подкрепляется расчетами, произведенными после исключения из распределения самых «конфликтных» вопросов (№№ 9, 11 и 14). Тогда статистических различий в распределении ответов всей выборки не обнаруживается. Это дает основания утверждать, что эти задания наиболее подвержены действию личностных факторов, искажающих результат наблюдения, и не отражают общие закономерности в распознавании злоупотребления, в отличие от остального множества заданий.

Заключение

Предложенная трехкомпонентная модель злоупотребления представляется пригодной для изучения природы злоупотребления и манипуляций, обогащения способов совладания с ними, развития рефлексии и возможного изменения человеком собственных реакций в межличностных контактах. Являясь, очевидно, составляющей социального и эмоционального интеллекта, способность к детекции злоупотребления может быть одним из направлений их исследования и развития, т. к. подразумевает тесную связь с такими их сторонами, как эмпатия, понимание контекста коммуникации, осознание собственных эмоциональных сигналов и пр. (Черников, 2001; Аршанская (Шешукова), 2018; Люсин, 2004; Ушаков, 2004).

Опираясь на принцип детерминизма, заложенный в трехкомпонентной модели злоупотребления, становится возможным открывать те неосознанные компоненты взаимодействия, которые приводят к субъективно неприятным переживаниям в дисгармоничных коммуникациях (Харламенкова, 2013).

В то же время, выявленные различия реакций, возможно, обладают определенным потенциалом для изучения как общего, так и частного (личностного) в вопросе детекции злоупотребления, в том числе и ошибочной, а также в изучении паттернов социального взаимодействия личности и природы общественной морали.

Все изложенные аспекты могут быть использованы для оздоровления психологической среды внутри человека, вокруг него и в обществе в целом. Вот как об этом пишет Эрих Фромм: «Какое общество соответствует этой цели душевного здоровья и какова должна быть структура здорового общества? Прежде всего, общество, в котором ни один человек не является средством для достижения целей другого человека, а всегда и исключительно является целью сам по себе; общество, где никто не используется и не использует себя в целях, не способствующих раскрытию человеческих возможностей; где человек есть центр и где его экономическая и политическая деятельность подчинена цели его собственного развития» (Фромм, 2015, с. 302).

Экспериментальный тест детекции злоупотребления, скорее всего, при должной доработке, исследовании его свойств и связей с другими психодиагностическими методиками, способен стать инструментом для диагностики или изучения всех описанных аспектов.

Выводы:

1. Эмпирически полученные ответы испытуемых на задания опросника совпадают с теоретическими, основанными на принципах трехкомпонентной модели злоупотребления в межличностной коммуникации. Как и предполагалось, они зависят от присутствия в заданиях полного набора компонентов коммуникации, определенных в теоретической модели как компоненты злоупотребления. Таким образом, теоретические положения трехкомпонентной модели злоупотребления в межличностной коммуникации представляются обоснованными.

2. Уровень распознавания злоупотребления в тестовых заданиях у профессиональных психологов выше, чем у людей иных профессий. Подтверждается идея о том, что психологическое просвещение, индивидуальная психологическая работа и другие способы повышения психологической культуры способствуют повышению способности распознавать злоупотребление, равно как и повышению социальных компетенций в целом.

3. Распределение ответов испытуемых на задания теста неоднородно. Требуется дальнейшее изучение факторов, влияющих на ответ испытуемого: особенностей эмоционально-волевой сферы, представлений об этике и морали, убеждений и пр.

Задания, вызывающие наибольший разброс ответов, возможно, могут быть использованы как усложненные задания-маркеры для изучения индивидуальных различий в детекции злоупотребления, а также откорректированы при дальнейшей калибровке опросника.

Дальнейшие модификация и апробация тестового материала, основанного на представленной трехкомпонентной модели злоупотребления, представляются возможными при увеличении выборки, количества вариаций тестовых заданий, параллельном применении других диагностических и исследовательских методик.

Благодарности

С благодарностью всем терпеливым участникам исследования и моим дорогим коллегам-психологам, любезно согласившимся на эту роль.

Литература

- Аршанская (Шешукова), О. В. (2018). *Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность. Монография*. Тамбов: Консалтинговая компания Юком.
- Волков, Е. Н. (2002). Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 84–95.
- Гаранян, Н. Г. (2015). Теория социального сравнения в клинической психологии. *Психологический журнал*, 36(4), 36–49.
- Герасимова, А. С. и Сергиенко, Е. А. (2004). Понимание детьми обмана как показатель становления модели психического ("theory of mind"). В Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.), *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (С. 63–80). М.: Изд-во Института психологии РАН.
- Гюгенбюль, А. (2006). *Зловещее очарование насилия: Профилактика детской агрессивности и жестокости*. М.: Когито-Центр.
- Дегтярев, А. В. (2012). Семейное насилие. Факторы риска, диагностика, психотерапия. *Психология и право*, 4, 77–87.
- Ефимова, С. В. и Ковров, В. В. (2015). Изучение представлений подростков 12–14 лет и их родителей о психологическом насилии. *Приоритетные направления развития науки и образования*, 2(5), 235–240.

- Коновалов, О. Е., Красненков, В. Л., Петров, Д. С., Руднев, А. О. и Ландышев, М. А. (2017). *Внутрисемейное насилие как медико-социальная проблема. Монография*. М.: Изд-во РУДН.
- Корнилова, Т. В. (2002). *Экспериментальная психология: Теория и методы: Учебник для вузов*. М.: Аспект Пресс.
- Кэмпбэлл, Дж. (1980). *Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях: Пер. с англ.* М.: Прогресс.
- Люсин, Д. В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. В Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.), *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (С. 29–36). М.: Изд-во Института психологии РАН.
- Миллер, А. (2010). *Воспитание, насилие и покаяние* (пер. с нем. К. Кузьминой). М.: Независимая фирма «Класс».
- Ожегов, С. И. и Шведова, Н. Ю. (2006). *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений* (4-е изд., доп.). М.: ООО «А Темп».
- Орлов, А. Б. (2000). Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи. *Психолог в детском саду*, 2–3, 182–187.
- Пахомов, А. П. и Судьина, Н. Е. (2013). Эмоциональные аспекты принятия решения: термодинамический подход. *Экспериментальная психология*, 6(3), 31–52.
- Рассказова, Е. И., Тхостов, А. С., Ениколопов, С. Н., Ковров, Г. В., Палатов, С. Ю., Лебедев, М. А. и Изотова, Е. А. (2017). Инкогерентность оценок себя, других людей и событий в норме и патологии. *Психологический журнал*, 38(2), 66–76.
- Романова, И. Е. (2013). Семейное насилие как социальная и психологическая проблема. В Л. А. Закс и др. (ред.), *Россия в мире XXI века: между насилием и диалогом. Материалы XVI Международной научно-практической конференции Гуманитарного университета: в 2 т.* (Т. 2, С. 286–290). Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та.
- Сидоренко, Е. В. (2007). *Методы математической обработки в психологии*. СПб.: Речь.
- Ушаков, Д. В. (2004). Социальный интеллект как вид интеллекта. В Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.), *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (С. 11–28). М.: Изд-во Института психологии РАН.
- Фромм, Э. (2015). *Здоровое общество* (пер. с англ. Т. Банкетово́й, С. Карпушиной). М.: АСТ.
- Харламенкова, Н. Е. (2013). Научные основания и теоретико-эмпирическое переосмысление принципа детерминизма в субъектно-деятельностном подходе. *Психологический журнал*, 34(2), 17–28.
- Черников, А. В. (2001). *Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики* (изд. 3-е, испр. и доп.). М.: Независимая фирма «Класс».
- Экман, П. (2015). *Психология лжи* (4-е изд., пер. с англ.). СПб.: Питер.
- Ekman, P., & O'Sullivan, M. (1991). Who can catch a liar? *American Psychologist*, 46(9), 913–920.
- Gil, D. (1970). *Violence Against Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Green, A. H. (1980). Child abuse. In D. H. Schetky & E. P. Benedek (Eds.), *Child Psychiatry and Law* (P. 71–88). N.Y.: Brunner/Mazel Publ.
- Kempe, C. H., Silverman, F., Steele, B., Droegemueller, W., & Silver, H. (1962). The battered child syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181(1), 17–24. doi: [10.1001/jama.1962.03050270019004](https://doi.org/10.1001/jama.1962.03050270019004)
- Ruttenberg, B. A. (1990). A Historical perspective on the treatment of neurotic child. In M. H. Etazady (Ed.), *The neurotic child and adolescent* (P. 435). US: Jason Aronson Inc.

Конфликт интересов отсутствует

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в формате редактора Word doc или docx, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе необходимо использовать шрифт Times New Roman.

К статье прилагаются аннотация объемом 200–250 слов, 10 ключевых фраз, основные положения статьи. Обращаем Ваше внимание: аннотация является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований в обобщенном виде. В ней обязательно отражается новизна исследования, оригинальность авторского замысла. Аннотация не должна содержать скопированные фрагменты статьи.

Все статьи подвергаются проверке в системе Антиплагиат, а также на правильность оформления материала. Рецензирование статей происходит по двойному «слепому» принципу.

Обязательным условием для принятия статьи к рассмотрению является наличие оформленных соответственно требованиям сведений об авторе (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, контактные номера телефонов).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

С более подробными требованиями к подготовке и условиями публикации статей Вы можете ознакомиться на сайте «Российского психологического журнала»: <http://rpj.ru.com>