

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ (14-17 ЛЕТ): ИНТЕЛЛЕКТ, ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТИ, ЭМПАТИЯ\*

*Аннотация.* Психическое развитие старших школьников (14-17 лет) анализируется с позиции понятия «психические ресурсы», включающего в себя как интеллект, так и защитные механизмы личности, эмпатию. Показан переход от образного к вербальному интеллекту и от ранних – к развитым формам защиты в старшем школьном возрасте.

*Ключевые слова:* старшие школьники, когнитивное развитие, эмпатия, защитные механизмы личности

Нарастающая коммуникативная и интеллектуальная нагрузка в обществе предъявляет все большие требования, прежде всего к подрастающему поколению, к тем, кто находится в неустойчивой позиции взрослого человека. Особенно «коммуникативному стрессу» подвержены подростки и юноши, чья система социальных связей находится в процессе перестройки. Как пишет Р. Стернберг [13], особенно востребованным оказывается т.н. «ситуативный интеллект», проявление интеллекта в социальной адаптации, который показывает, как человек взаимодействует с внешним миром, как он решает и преодолевает каждодневные проблемы, в том числе и при общении с окружающими. С позиции ряда авторов [13; 8], чтобы охарактеризовать ситуативный интеллект или «психические ресурсы» человека, мало иметь данные об общем интеллекте, необходимо также знать особенности развития защитных механизмов личности и эмпатических способностей, важных в процессе общения.

### Интеллектуальное развитие старших школьников (14-17 лет)

Когнитивное развитие часто анализируется как развитие отдельных познавательных процессов, среди которых ведущим является мышление [11]. Объектом анализа когнитивного развития могут быть также познавательные способности. Когнитивные способности — такие свойства человека, которые являются условием успешного осуществления отдельных этапов когнитивного процесса как процесса оперирования знаниями.

В.Н. Дружинин [3] разработал концеп-

цию развития таких когнитивных способностей, как обучаемость, креативность и интеллект. Эти умственные способности он относил к общим способностям человека.

Спектр структурных и атрибутивных перестроек, составляющих сущность когнитивного развития, достаточно обширен. Авторы концентрируются на каких-то конкретных их проявлениях, исходя из разрабатываемых ими концептуальных моделей развития.

Наиболее влиятельными в мировой психологии являются школы генетической психологии Ж. Пиаже и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Ж. Пиаже и Л.С. Выготский разрабатывали онтогенетическую линию когнитивного развития. С точки зрения Ж. Пиаже [5], его детерминантами были логико-математические структуры, имманентно присущие субъекту, и постепенно разворачивающиеся в интеллекте по мере его созревания. Л.С. Выготский [1] в качестве детерминант когнитивного развития выделял культурное опосредствование языком. У Пиаже внешнее понимается как сукцессивное индивидуальное действие с объектом. Для Л.С. Выготского внешнее — это культурно-исторически сложившиеся, опосредствованные знаками формы совместной деятельности людей. Становясь их участником, индивидуальный субъект трансформирует эти внешние сукцессивные коллективные формы деятельности во внутренние симультанные формы. Следовательно, Ж. Пиаже исходит из того, что программа когнитивного развития заложена в генотипе индивида, во врожденных неврологических структурах; Л.С. Выготский же утверждает, что порождающим источником когнитивного развития выступает культура как совокупность исторически выработанных орудий труда, систем знаков и других средств деятельности. Когнитивное развитие подразделяется на два вида: актуальное развитие и зону ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Актуальное развитие характеризуется сформированными когнитивными структурами, которые позволяют ребенку самостоятельно выполнять действия и решать задачи определенного уровня трудности. Актуаль-

\* © Скворцова И.Б.

ное когнитивное развитие составляют ин-терриоризированные симультанные формы когнитивного действия. Зону ближайшего развития отличают формирующиеся когнитивные структуры, позволяющие ребенку выполнять действия и решать задачи определенного уровня трудности с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним. ЗБР представлена симультанными формами когнитивных действий, находящимися на начальных стадиях интериоризации.

Когнитивное развитие объективируется в различных его показателях. Исследователи выделяют их сообразно развиваемым теоретическим воззрениям. В модификации В.С. Гончарова [2] перечень выглядит следующим образом. Показателями когнитивного развития как естественного процесса выступают: обобщенный перенос усвоенных знаний на новый материал по собственной инициативе, применение мыслительных операций в новых условиях; мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация, сравнение, классификация; качества ума: самостоятельность, глубина, критичность, гибкость, возрастная динамичность; обучаемость как восприимчивость к обучению; «обобщение с места» как выделение принципа, закономерности без перебора конкретных вариантов; децентрация умственной деятельности; интеллектуальная инициатива как поиск нового за пределами требуемого; обратимость интеллектуальных операций (Ж. Пиаже); внутренний план действия.

С нашей точки зрения, эти показатели могут быть учтены при проведении с испытуемыми ассоциативного эксперимента.

При прямом (или свободном) ассоциативном эксперименте, пишет Т.В. Попова [6, 14], реакции испытуемого ограничены только количественно – его просят назвать/написать 1-3 реакции на каждое предъявляемое слово-стимул. Отсутствие каких-либо ограничений на слово-реакцию (формальных, смысловых, по части речи, стилистической окраске и т.п.) обуславливает свободный характер данной модификации ассоциативного эксперимента.

С позиций психоанализа, завершение ряда ассоциаций, объединивших в одно целое мысль, чувство, желание, образ, ощущение и воспоминание, приносит удовлетворение, тогда как разрыв в ассоциациях или уход в сторону – неудовольствие [4, 21].

Психоаналитический метод, прежде всего, направлен на распознавание непрерывности – мыслей, желаний, чувств, про-

являющихся в свободных ассоциациях и продолжающихся на других уровнях функционирования психики [4, 24]. Основными характеристиками свободных ассоциаций являются последовательная связность и свобода от организующего влияния установок волевой сферы. Свободное ассоциирование – внешнее выражение внутренней активности, благодаря которой выстроилась данная последовательность (я такой – потому что – из-за этого я чувствую...), а метод свободных ассоциаций подразумевает участие двух людей, которые пытаются использовать эту активность в аналитической ситуации.

Применение этого метода в течение длительного времени запускает «процесс свободных ассоциаций» – автор склонен рассматривать *свободу ассоциаций как критерий прогресса в психоаналитическом лечении* [4, 27].

Как отмечает Т.В. Попова [6, 40], направленный ассоциативный эксперимент отличается от свободного тем, что испытуемый в ответ на слова-стимулы отвечает не любыми словами, пришедшими ему в голову, а в соответствии с инструкцией экспериментатора. Таким образом, ассоциативные реакции испытуемых как бы «направляются по определенному руслу». Это накладывает ограничения на процессы мыслительного поиска испытуемых при выборе подходящих слов из имеющихся в их распоряжении. Инструкции могут различаться как по направленности, так и по степени сложности. Так, автор приводит пример подбора реакций-антонимов или синонимов как более легкой задачи, чем подбор по принципу родовидовых или степенных отношений. Следовательно, направленный ассоциативный тест проверяет не только знание языка, но и умение логически мыслить, соотносить различные типы связей, дифференцировать индивидуальные особенности.

Далее автор отмечает, что при клинико-диагностической работе направленный ассоциативный тест используется для выявления произвольности и дифференцированности ассоциаций испытуемых (больных). Длительно продолжающийся опыт должен выявить степень устойчивости произвольного направления их ассоциаций.

При интерпретации результатов необходимо учитывать:

1. сохраняет ли испытуемый заданную ему инструкцию или по ходу выполнения задания «сбивается» с направленного хода ассоциаций на свободный. В норме такие варианты не встречаются, и при составлении за-

ключения это должно быть отмечено, так как выявляется нестойкость, ненаправленность мышления испытуемого в целом. Колебания внимания могут нарастать к концу опыта, что свидетельствует об утомляемости.

2. степени дифференцированности, точности подбираемых испытуемым противоположных/синонимичных понятий [6, 43].

В контексте настоящего исследования интересным представляется также описание автором цепной ассоциации – неуправляемого, спонтанного протекания процесса воспроизведения содержания сознания и подсознания субъекта, т.н. потока подсознания. Этот речевой материал анализируют для выявления неосознанных тревог, фобий, влечений и перевода их на уровень осознания, вербализации. Для большего удобства и надежности результатов испытуемым предлагается произносить или писать любые пришедшие им в голову отдельные слова за определенный период времени. Эти слова независимо от желания испытуемых объединяются в определенные семантические группы или семантические гнезда.

Обработка данных проводится следующим образом:

1. определяется длина ассоциативного ряда;

2. определяется структура ассоциативного ряда, для чего производится подсчет числа семантических гнезд с помощью логической соотнесенности рядом расположенных слов между собой;

3. определяется средний размер семантических гнезд путем деления числа слов во всей цепочке на количество гнезд;

4. самым крупным гнездам даются наименования;

5. определяется средний размер ассоциативной цепочки при нескольких экспериментах, среднее количество семантических гнезд, их средний размер и наиболее частые названия [6, 47].

Увеличение, равно как и уменьшение количества гнезд и числа слов в гнезде, отражают динамические особенности речемыслительной деятельности, связанные с возбуждением или торможением и направленностью подсознательных и осознанных процессов.

Для проведения настоящего исследования была выбрана ассоциативная методика, апробированная А.В. Цветковым [10] и состоящая из ряда цепных (ненаправленных) и направленных ассоциативных проб.

Методика: 1. образный ассоциативный тест, выполняемый на бланках формата А4,

разделенных на 8 равных квадратов, с инструкцией подписывать нарисованное, 2. проба «Эталоны» (модификация исследования воображения в методике нейропсихологического обследования детей Л.С. Цветковой) – нарисовать и назвать как можно больше предметов, содержащих части определенной формы (круг, квадрат, треугольник). Выполняется на бланках формата А4, разделенных на три части, в верхнем левом углу каждой из которых изображен эталон геометрической фигуры. На выполнение обеих проб отводится 3 минуты. 3. Вербальный ассоциативный тест – ненаправленный (любые слова, кроме имен и названий городов, улиц); существительные; глаголы; фрукты. На каждую серию отводится 1,5 минуты.

При обработке материала по ненаправленным образным ассоциациям проводится семантический анализ (учитываются смысловая близость рисунков и взаимное расположение на листе), на основе которого вычисляется коэффициент семантизации (отношение числа предметов, входящих в семантические группы к общему числу предметов, умноженное на 100%) и средний размер групп; «Эталоны», с учетом общего признака (формы) изображенных предметов, семантическому анализу не подвергаются.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-11х классов (14-17 лет) средних общеобразовательных школ г. Москвы (всего 102 человека): 9 класс (29 человек, 15 м/14 ж), 10 класс (36 человек, 22 м/14 ж), 11 класс (37 человек, 15 м/ 22ж).

Все данные приводятся в порядке: 9 класс/10 класс/11 класс, в скобках приведено стандартное отклонение от средней величины.

Образные ассоциации: 10,31(4,6)/7,17(3,0)/ 10,14 (2,9); средний размер семантических групп: 2,58 (1,27)/ 2,11(0,2)/ 2,4(0,7); коэффициент семантизации: 45,08(29,6)/ 39,84(25,2)/ 45,07(23,0); проба «Эталоны»: 10,1(5,78)/ 7,83(3,8)/ 5,14(1,5); серия «любые слова»: 16,68(9,6)/ 13,41(5,6)/ 12,28(4,6); серия «существительные»: 12,36(6,3)/ 11,22(4,9)/ 12,28(5,5); серия «глаголы»: 10,81(5,35)/ 11,53(4,4)/ 10,11(3,6); серия «фрукты»: 10,2(4,3)/ 9,94(2,5)/ 10,4(3,0).

Анализ представленных результатов позволяет сделать вывод, что в течение всего старшего школьного возраста не наблюдается прироста количественных показателей когнитивного развития (по крайней мере, оцениваемого по параметрам ассоциаций).

Можно сделать два предположения, объясняющих данный факт: во-первых, на протяжении старшего школьного возраста (14-17 лет) происходят качественные перестройки интеллектуальных процессов; во-вторых, к старшему школьному возрасту ассоциативные процессы уже не играют в интеллекте значимой роли, их формирование завершилось.

Против второго предположения говорят два факта: а) данные по ассоциативным процессам у взрослых, полученные А.В. Цветковым [10], отличаются от таковых у подростков, следовательно, говорить о «завершенности» их формирования преждевременно; б) по ряду проб (слова, образные ассоциации, Эталоны) наблюдаются выраженные флуктуации показателей, которые говорят в пользу происходящих качественных межсистемных перестроек.

#### **Развитие личностного потенциала старших школьников (14-17 лет)**

С точки зрения эмпирического изучения эмпатии как одного из основополагающих феноменов в сфере общения, эвристичной представляется точка зрения В.В. Бойко, полагающего, что эмпатия помогает преодолеть психологическую защиту другого человека за счет интуитивного отражения его особенностей [12, 45]. Таким образом, можно предположить, что эмпатия является своего рода «ключом» к снятию защит (как своих, так и партнера) в общении. Следовательно, противоположным эмпатии проявлением будет повышенная активность защитных механизмов личности.

В качестве теоретической модели мы опирались на интерпретацию ЗМЛ Р. Плутчика [9, 444], описавшего 8 базовых механизмов защиты в соответствии с 8 базовыми эмоциями.

*Отрицание* – механизм психологической защиты, посредством которого личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо какой-либо внутренний импульс или сторона отрицает самое себя. Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью. Отрицание как механизм психологической защиты характеризуется внешне отчетливым искажением восприятия действительности.

*Подавление* (вытеснение) З. Фрейд счи-

тал главным способом защиты инфантильного «Я», неспособного сопротивляться соблазну – неприемлемые для личности импульсы становятся бессознательными. Вытесненные (подавленные) импульсы, не находя разрешения в поведении, тем не менее сохраняют свои эмоциональные и психо-вегетативные компоненты.

*Регрессия* в классических представлениях рассматривается как механизм психологической защиты, посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. При этой форме защитной реакции личность, подвергаясь действию фрустрирующих факторов, заменяет решение субъективно сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях.

*Компенсацию* нередко объединяют с идентификацией, она проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта, нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта с этой личностью и повышения чувства самодостаточности.

В основе *проекции* лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными.

*Замещение* проявляется в разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Например, открытое проявление ненависти к человеку, которое может вызывать нежелательный конфликт с ним, переносится на другого, более доступного и неопасного.

Действие *интеллектуализации* проявляется в основанном на фактах чрезмерно «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний.

*Реактивные образования* нередко отождествляют с гиперкомпенсацией: личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

## Возрастная динамика развития защитных механизмов личности

ЗМЛ	9 класс	10 класс	11 класс
отрицание	36,03(18,85)*	42,31(19,15)	38,74(16,93)
подавление	20,18(11,56)	30,44(16,24)	25,14(13,14)
регрессия	39,47(15,68)	33,77(20,75)	40,93(19,76)
компенсация	39,23(23,68)	36,06(26,18)	40,09(23,05)
проекция	49,67(19,03)	55,47(20,9)	50(16,41)
замещение	20,57(15,4)	32,95(22,94)	33,67(22,68)
интеллектуализация	32,46(16,64)	37,04(22,58)	28,45(16,51)
реактивное образование	42,11(19,92)	30,23(22,58)	28,75(17,87)

\*в скобках приведено стандартное отклонение от средней величины

Для экспресс-диагностики эмпатии использовалась методика Меграбяна-Эпштейна [7], ее результаты сопоставлялись с результатами опросника Плутчика-Келлермана-Конте [9], обработанного по «процентной» схеме. В исследовании участвовала та же выборка, что и в диагностике интеллектуального развития.

Результаты представлены в табл. 1.

Эмпатия составила (в скобках данные по юношам/девушкам): 9 класс – 67,17 (59.0/76.1); 10 класс – 68,40 (66.33/71.5); 11 класс – 68,59 (61.67/73.32).

Из представленных в таблице данных видно, что по всем защитным механизмам наблюдается существенный индивидуальный разброс результатов, практически не позволяющий выделить возрастные тренды, однако по подавлению, замещению и реактивным образованиям тенденции все же выявляются. Можно провести некоторую параллель между постепенным снижением активности такого ЗМЛ, как реактивное образование и повышением эмпатии у подростков – по мере более четкого понимания требований окружения (в семье, в школе, в субкультурных группах), подросток все меньше стремится «казаться» и переходит в модальность «быть».

Прохождение пика активности подавлением в 10-м классе и повышение активности замещения от 9 к 11 классу представляют собой другую группу феноменов – адаптацию к макросоциальным условиям, к смене позиции «ребенок-взрослый». Для подростков, оставшихся после 9 класса обучаться в школе, на 10 класс приходится пик их борьбы со старой, «детской», социальной ролью, в то же время в 11 классе они уже ощущают себя выпускниками, абитуриентами, будущими студентами и т.д. К этому же времени формируются более взрослые способы совладания с аффектом (замещение).

Если сопоставлять данные изучения

интеллектуального и личностного потенциала старших школьников, то можно сделать следующие **выводы**:

1. в старшем школьном возрасте лидирующую роль в психическом развитии играет развитие личностных качеств: повышение эмпатии и переход к более зрелым формам защит на фоне перестройки в структуре когнитивной сферы;

2. в когнитивной сфере происходит переход от образного к вербальному типу интеллекта;

3. отмечается связь между развитым вербальным интеллектом старших подростков и склонностью к проявлению такого защитного механизма, как замещение, склонность переносить агрессию на нейтральный объект в вербальной форме.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6 т. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1983.
2. Гончаров, В. С. Психология проектирования когнитивного развития: монография [Текст] / В. С. Гончаров. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 272 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – М., 1995. – 150 с.
4. Крис Антон О. Свободные ассоциации: метод и процесс. – М.: Когито-Центр, 2007. – 159 с.
5. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и серияция. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.
6. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 72 с.
7. Практическая психодиагностика/ Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М» 2005. – 765 с.
8. Сиерральта З.Х.Б. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте (копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интел-

- лект). Дисс. ... к. псих. н. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 131 с.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Ин-т Психотерапии, 2002.
10. Цветков А.В. Роль символа в развитии произвольной регуляции поведения личности в школьном возрасте: Автореф. дисс. ... к. психол. н. – М., 2006. – 23 с.
11. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.; Воронеж: МПСИ, 2003. – 320 с.
12. Щербакова Н.А. Эмпатические способности студентов-психологов. – М.; Воронеж: МПСИ, 2006. – 240 с.
13. Sternberg R. Implicit theories of intelligence // Journ. of Personality and Social Psychology.

1985. № 49. – P. 607-627.

I. Skvortsova

PSYCHIC RESOURCES IN SENIOR HIGH SCHOLARS (14-17 YEARS OLD): INTELLECT, DEFENSE MECHANISMS, EMPATHY

*Abstract.* Psychic development of senior high scholars (14-17 years old) is interpreted from point of “resource” term, including intellect, defense mechanisms and empathy. Transition from early forms of defense to substitution and from imaginary to verbal intellect is shown.

*Key words:* senior high scholars, cognitive development, empathy, defense mechanisms.