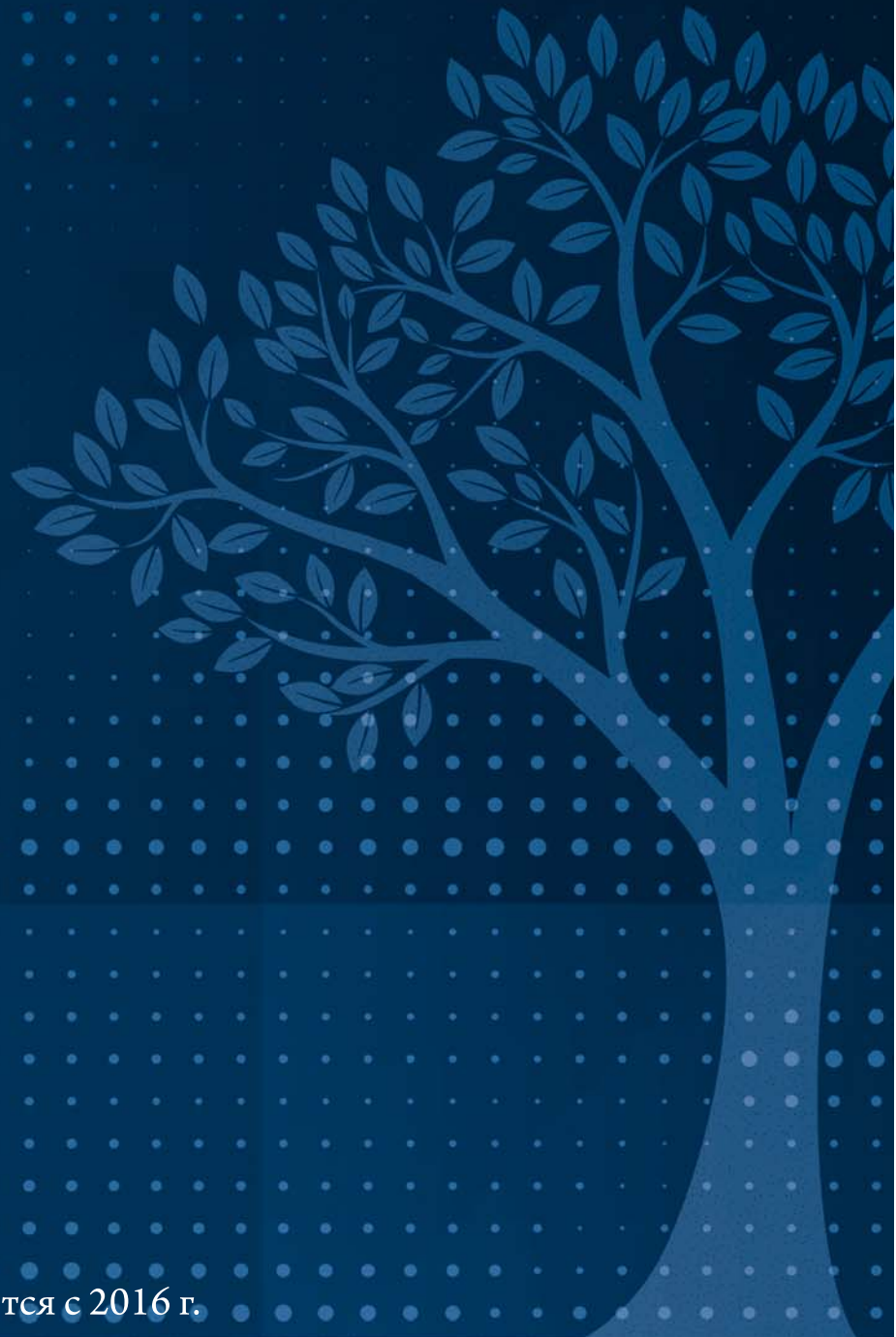


ISSN 2541-7495

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

2018 №2 (6)



Научное издание • Журнал издаётся с 2016 г.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

2018 № 2 (6)

Научное издание (издаётся с 2016 г.)

Научно-практический журнал «Акмеология»

Кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Деркач Анатолий Алексеевич – председатель, главный редактор НПЖ «Акмеология», академик РАО, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Абульханова Ксения Александровна – заместитель председателя, академик РАО, доктор философских наук, профессор (Москва, Россия)

Сайко Эди Викторовна – заместитель председателя, чл.-корр. РАО, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия)

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

Зимняя Ирина Алексеевна – академик РАО, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Кузьмина Нина Васильевна – чл.-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Максименко Сергей Дмитриевич – академик НАПН Украины, доктор психологии, профессор (Киев, Украина)

Марк Лейкин – доктор психологии, профессор (Хайфа, Израиль)

Масанао Такеда – доктор педагогики, профессор (Хакай-Такуэн, Япония)

Перельгина Елена Борисовна – доктор психологических наук, профессор (Екатеринбург, Россия)

Рубцов Виталий Владимирович – академик РАО, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Сараева Надежда Михайловна – доктор психологических наук, профессор (г. Чита, Россия)

Цымбаленко Сергей Борисович – доктор педагогических наук, президент творческого объединения ЮНПРЕСС (Москва, Россия)

МЕЖДУНАРОДНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Гагарин Александр Валерьевич – шеф-редактор, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Новиков Сергей Олегович – ответственный редактор (социальные коммуникации, PR) (Москва, Россия)

Федосенко Екатерина Владимировна – ответственный редактор (международное сотрудничество), кандидат психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)

Лячина Светлана Николаевна – ответственный редактор-секретарь (предварительная издательская подготовка, тиражирование, распространение) (Москва, Россия)

ЧЛЕНЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Агапов Валерий Сергеевич – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Жан Беккио – доктор медицины, профессор (Париж, Франция)

Багдаян Энни – доктор психологии, профессор (США, Оклахома, Университет Оклахомы)

Бехтер Анна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, практический психолог (Хабаровск, Россия)

Иванова Галина Павловна – доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Кушнир Алексей Михайлович – кандидат психологических наук, генеральный директор ИД «Народное образование» (Москва, Россия)

Соловьёва Наталья Викторовна – доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Журнал «Развитие профессионализма» создан и издаётся при поддержке Международного редакционного совета и Международной редакционной коллегии научно-практического журнала «Акмеология», а также кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС при Президенте Российской Федерации

Научное издание «Развитие профессионализма» зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 14.07.2016 г. (свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77-66505)

Адрес редакции (юридический): 119606, Москва, проспект Вернадского, дом 84, корпус 8, каб. 501

Адрес редакции (фактический): 115580, Москва, ул. Мусы Джалиля, дом 17, корпус 1, кв. 102

Телефоны: +7 (499) 956 07 25, +7 (499) 956 95 31

E-mail: akmeology@akmeology.ru; DevelopmentOnline@yandex.ru

Веб: <http://akmeology.ru>; <http://DevelopmentOnline.ru>

DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM

2018 № 2 (6)

Scientific Magazine (published since 2016)

Acmeology Scientific-Practical Magazine

Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity of the Institute of Social Sciences of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL:

Editor-in-Chief-Founder of the Acmeology Scientific-Practical Magazine:

Derkach Anatoly Alexeevich – ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

Chairman of International Editorial Council:

Abulkhanova Xenia Aleksandrovna – ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

Vice-Chairman of Editorial Council:

Saiko Edie Viktorovna – ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

MEMBERS OF THE INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL:

Zimnyaya Irina Alekseevna – ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

Kuzmina Nina Vasilyevna – ScD (Psychology), Professor, St.-Petersburg, Russia

Maksimenko Sergey Dmitriyevich – ScD (Psychology), Professor, Kiev, Ukraine

Mark Leikin – ScD (Psychology), Professor, Haifa, Israel

Masanao Takeda – ScD (Education), Professor, Hakay-Takuen, Japan

Perelygina Elena Borisovna – ScD (Psychology), Professor, Ekaterinburg, Russia

Rubtcov Vitaly Vladimirovich – ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

Tcymbalenko Sergej Borisovich – ScD (Education), President of the Creative Association JunPRESS (Moscow, Russia)

Saraeva Nadeghda Mikhailovna – ScD (Psychology), Professor, Chita, Russia

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief:

Gagarin Alexander Valeryevich – ScD (Education), Professor (Psychology), Moscow, Russia

Novikov Sergey Olegovich – Executive Editor (social communications, PR) (Moscow, Russia)

Fedosenko Ekaterina Vladimirovna – Executive Editor (international cooperation), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint-Petersburg, Russia)

Lyachina Svetlana Nikolaevna – Executive Editor-Secretary (preliminary editorial preparation, copying, distribution) (Moscow, Russia)

MEMBERS OF THE INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

Agapov Valery Sergeevich – ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

Jan Beccio – MD, Professor, Behavior Analyst, Paris, France

Annie Baghdayan – PhD (Psychology), BCBA-D, LBA, Assistant Professor, Behavior Analyst, Oklahoma, USA

Bekhter Anna Alexandrovna – PhD (Psychology), Assistant Professor, Behavior Analyst, Khabarovsk, Russia

Ivanova Galina Pavlovna – ScD (Education), Professor (Psychology), Moscow, Russia

Kushnir Alexey Michailovich – PhD (Education), Moscow, Russia

Solovyeva Natalia Viktorovna – ScD (Education), Professor (Psychology), Moscow, Russia

Magazine «Development of Professionalism» created and published with the support of the International Editorial Council and of the International Editorial Board of the Acmeology Scientific-Practical Magazine, as well as Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity of the Institute of Social Sciences of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

The «Development of Professionalism» scientific publication registered of the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications (Certificate of Registration 3Л № ФЦ 77 – 66505, 14.07.2016)

Address of the Editorial Office (actual): 119606, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 84/8, of. 501

Address of the Editorial Office (legal): 115580, Moscow, Musy Jalilija Str., 17/1, ap. 102

Phones: +7 (499) 956 07 25, +7 (499) 956 95 31

E-mail: akmeology@akmeology.ru; DevelopmentOnline@yandex.ru

Web: <http://akmeology.ru>; <http://DevelopmentOnline.ru>

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК

«Актуальные теоретические и прикладные проблемы личностного и профессионального развития человека»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЧЕЛОВЕКА: ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

| | |
|---|---|
| Соловьёва Наталья Викторовна, Гагарин Александр Валерьевич ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА КАК ШАГ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ, ИЛИ 40 ОШИБОК И 40 РЕКОМЕНДАЦИЙ | 5 |
|---|---|

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

| | |
|--|----|
| Пескова Мария Алексеевна, Иваненко Кристина Александровна ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ..... | 10 |
| Антонова Елена Юрьевна, Токарева Ирина Феликсовна О СУЩНОСТИ И СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ДЕТСКИЙ АУТИЗМ» И «РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА» | 14 |

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

| | |
|---|----|
| Секацкая Екатерина Олеговна, Блинков Александр Николаевич, Степнова Людмила Анатольевна СОВЛАДАЮЩЕЕ (КОПИНГ) ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ | 19 |
| Шевченко Наталья Сергеевна, Блинков Александр Николаевич ИССЛЕДОВАНИЕ «МИШЕНЕЙ» ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВРАЧЕЙ | 24 |
| Давыдова Светлана Алексеевна СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ: ПРОЯВЛЕНИЕ И СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА..... | 28 |
| Ибрагимова Эльвира Фанильевна ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ | 31 |

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЫ

| | |
|--|----|
| Коршунов Василий Сергеевич, Иваненко Кристина Александровна ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА | 35 |
| Жучков Артём Александрович ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ С ИНТРОВЕРТИВНЫМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ..... | 40 |
| Тимашков Денис Александрович, Блинков Александр Николаевич РЕЗУЛЬТАТЫ АДАПТАЦИИ ОПРОСНИКА «ОТНОШЕНИЕ СОТРУДНИКОВ К ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ»..... | 43 |
| Есина Елена Альфредовна, Блинков Александр Николаевич ВЗАИМОСВЯЗЬ КАРЬЕРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ПАРАМЕТРОВ САМООЦЕНКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ..... | 49 |

ОБЗОРЫ И ДАЙДЖЕСТЫ

| | |
|---|----|
| Соловьёва Наталья Викторовна О РОЛИ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ (к 130-летию Антона Семёновича Макаренко) | 54 |
|---|----|

CONTENTS

THEMATIC ISSUE

«Current theoretical and applied problems of personal and professional human development»

PEOPLE IN THE PROFESSIONAL TRAINING ENVIRONMENT

Nataliya V. Solovyova, Alexander V. Gagarin

GRADUATION QUALIFYING WORK AS A STEP TOWARDS PROFESSIONALISM, OR 40 ERRORS AND 40 RECOMMENDATIONS.....5

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSON (CURRENT RESEARCH AREAS)

Maria A. Peskova, Kristina A. Ivanenko

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INTERDEPENDENCE OF SOCIAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL TYPES OF PERSONALITY10

Elena I. Antonova, Irina F. Tokareva

ON THE CONCEPTS AND CORRELATION OF CHILDREN'S AUTISM AND AUTISM SPECTRUM DISORDER.....14

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSON (SECURITY PROFESSIONAL ACTIVITIES)

Ekaterina O. Sekackaya, Alexander N. Blinkov, Lyudmila A. Stepnova

OR COPING BEHAVIOR AS A FACTOR OF INFLUENCE ON THE STRATEGY OF SELF-REALIZATION19

Natalia S. Shevchenko, Alexander N. Blinkov

PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL MODEL OF PROPHYLAXIS AND CORRECTION OF PROFESSIONAL BLAMING OF DOCTORS24

Svetlana A. Davydova

BURNOUT SYNDROME: MANIFESTATION AND WAYS TO PREVENT THE MEDICAL STAFFS.....28

Elvira F. Ibragimova

THE SYNDROME OF PROFESSIONAL BURNOUT: THE NATURE, SYMPTOMS AND STAGES OF MANIFESTATION31

PEOPLE IN THE ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT (APPLIED RESEARCH)

Vasiliy S. Korshunov, Kristina A. Ivanenko

ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL TRAINING35

Artem A. Zhuchkov

FACTORS THAT CONTRIBUTE TO FORMING THE LEADING POSITION OF THE LEADER40

Denis A. Timashkov, Alexander N. Blinkov

RESULTS OF ADAPTATION OF THE SURVEY «ATTITUDE OF EMPLOYEES TO ORGANIZATIONAL CHANGES»43

Elena A. Yesina, Alexander N. Blinkov

RELATIONSHIP OF CAREER STABILITY AND PARAMETERS OF SELF-ASSESSMENT OF LEADERS IN HEALTHCARE SECTOR49

REVIEWS AND DIGESTS

Natalia V. Solovieva

ON THE ROLE OF THE SCIENTIFIC HERITAGE OF A. S. MAKARENKO FOR MODERN LEADERS AND TEACHERS (TO THE 130TH ANNIVERSARY OF ANTON MAKARENKO).....54



Соловьёва Наталья Викторовна,

*доктор педагогических наук, профессор; Институт общественных наук;
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: developmentonline@yandex.ru*



Гагарин Александр Валерьевич,

*доктор педагогических наук, профессор; Институт общественных наук;
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: gagarin-av@ranepa.ru*

УДК 378

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА КАК ШАГ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ, ИЛИ 40 ОШИБОК И 40 РЕКОМЕНДАЦИЙ

РЕЗЮМЕ

Участие в аттестационной комиссии в рамках выпускных испытаний студентов не только эмоционально «яркое» по впечатлениям мероприятие, но и наводит членов государственной комиссии, научных руководителей, преподавателей на самые разные размышления. По результатам таких размышлений по итогам прошедшего сессионного сезона 2018 г., нам удалось выделить 40 позиций, которые мы обозначили как «типичные ошибки выпускников», а также сформулировать 40 соответствующих кратких тезисов-рекомендаций, как такие ошибки предотвратить. Приглашаем всех причастных к подготовке и оценке выпускных и научных квалификационных работ к обсуждению, ведь зачастую те самые «типичные ошибки... дипломников» есть ни что иное, как прямое следствие соответствующих ошибок в научном руководстве.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, бакалавриат, специалитет, научная квалификационная работа, магистратура, аспирантура, диссертация, типичные ошибки, научное руководство, профессионализм.

Итак, **40 типичных ошибок выпускников(2018 г.), или Методология и планирование работы — на что обратить внимание?**

1. Объект исследования определён как «молодые специалисты», однако в формулировке объекта должно быть показано «психологическое явление».

2. Во второй главе даётся параграф «Постановка задач исследования».

3. Предмет определён как «Психологические факторы, обеспечивающие влияние образа руководителя на внутригрупповое настроение», однако в работе анализируются стили руководства.

4. «Настроение в коллективе» приравнивается к «психологическому климату» — нет должного обоснования.

5. Изучается «образ руководителя», но в предмете отсутствует собственно явление «образ руководителя».

6. Параграфы несоразмерны: или очень большие (20 стр.), или очень маленькие (4–7 страниц).

7. «Недописки», ошибки различных жанров, текст направлен рецензенту без должной «вычитки» и редактур, наспех скомпилированный, как следствие — отрицательный отзыв.

8. Названия и содержание параграфов исследования не соотносятся с поставленными задачами, не соблюдается логический принцип «задача № 1 — защищаемое положение № — параграф, раскрывающий решение задачи № 1 — вывод по задаче № 1; задача № 2 — ...».

9. Излишне предметное исследование совершенно «посторонних» для объекта и предмета исследования понятий.

10. Малочисленность изученных источников, их «недоработка» в процессе анализа, плохое осмысление идей других авторов.

11. Некорректное цитирование, некорректные ссылки, разный формат ссылок в разных частях текста (в одном месте в круглых скобках, в другом подстраничная, в третьем в квадратной скобке).

12. Не указаны страницы при цитировании первоисточников.

13. Статистические методы используются параметрические, без проведённой предварительной проверки выборки на нормальность распределения.

14. Оформление таблиц некорректное (без названия, без нумерации).

15. Методы (методика) исследования описаны некорректно, описание методов (методики) исследования подменяется описанием конкретной диагностической методики.

16. Даются научно-практические рекомендации, заявленные как «разработанные по результатам выполненного исследования», при этом предмет рекомендаций и/или их «адресность» не имеет никакого отношения к теме и проблеме выпускной квалификационной работы.

17. В тексте работы ни в одном из разделов, в том числе в частных и общих выводах, не упоминается ни слова о том, доказана/доказаны или опровергнута/опровергнуты гипотеза/гипотезы.

18. Сравнительный количественный анализ динамики развития того или иного явления осуществляется без учёта данных контрольной группы, контрольной группы как таковой нет, но при этом автором заявлен и проведён формирующий эксперимент.

19. Оформление работы небрежное, не соблюдены требования нормативных документов [1, 2, 3], по таким параметрам, как: поля и шрифт (размер, тип и т.д.); интервалы, выравнивание и красные строки, абзацы (бывает, что их вообще нет); нумерация страниц, таблиц, рисунков, приложений и др.

20. Методологический аппарат (методологические характеристики — проблема, цель, объект, предмет, гипотезы, задачи, методы, база, положения новизны, защищаемые положения, теоретическое и практическое значение) даются хаотично (выстроены «лоскутно»), вне содержательной и логической связи друг с другом, а зачастую некоторые из характеристик отсутствуют вовсе (например, положения новизны и защищаемые положения — однако, согласно действующему положению [21], они обязательны для специалитета и магистратуры).

21. Во введении, в частности в разделе с описанием методов, не отмечено, какие математические методы были использованы конкретно и для чего. В лучшем случае имеется последняя строчка в разделе: «Статистический пакет SPSS» (или «Статистика», или «Jasp») — но это не метод и не методы, а лишь программное обеспечение для их применения.

22. Тема выпускного квалификационного исследования сформулирована некорректно: а) не соответствует специальности; б) не конкретна (абстрактна) и априори недоказуема; в) вызывает сомнение в плане реального наличия и доступности практической базы (валидного инструментария и собственно реального объекта эмпирического исследования — выборки); г) вызывает сомнение в плане наличия и доступности теоретической базы (исследования по данной проблеме не выполнялись ранее); д) не просматривается актуальность, зна-

чимость и перспективность исследования (для «себя», для практики, для общества...); е) не учтена возможность (и/или смысл) выполнения в РАНХиГС (тема не в «тренде» исследований академии, тема не в «тренде» актуальных исследований в мире).

23. Главы и параграфы в разной мере насыщены информацией: или недостаточно, или с «перебором» (большим количеством «воды»), неравномерны по объёму и несоразмерны по содержательной значимости.

24. Автор текста выпускной квалификационной работы находится под «гипнозом чужой мысли», необоснованно описывая ключевое и базовые понятия, как то и предмет исследования с позиций одного только автора («авторитета»). Но ведь ВКР — квалификационная работа, в которой принципиально важно, а также корректно и этично показать свою профессиональную готовность к анализу понятий с различных позиций (подходов, концепций, школ), и в понимании разных авторов (показав при этом свою научную и теоретическую эрудицию), и в результате сравнительного (возможно, и критического) анализа обосновано присоединиться к одному из мнений.

25. В эмпирической части исследования в качестве «отправных» данных для констатирующего эксперимента используются результаты, полученные ранее другим автором, но без должного их «метаанализа» и вытекающей из него интерпретации (а иногда даже и без ссылки на автора/авторов), что и некорректно, и непропорционально в рамках авторского исследования.

26. Параграфы выпускной квалификационной работы «ничем не заканчиваются», не завершены ни собственными частными выводами автора, не имеют логической связки с другими параграфами работы, что «грубо» нарушает и содержательную, и формальную логику теоретического и эмпирического исследования.

27. В некоторых работах выпускников не только не описана должным образом выборка, но даже не указана численность респондентов.

28. Таблицы, графики, диаграммы, рисунки: а) не имеют должной отсылки в тексте к их содержанию (отсылка должна идти непосредственно перед таблицей, графиком, диаграммой, рисунком); б) таблицы, графики, диаграммы, рисунки «обрываются», после них не следует интерпретация содержания, что некорректно.

29. Разработанная методика исследования, а также отобранные частные диагностические методики не соответствуют предмету (изучаемому явлению) исследования.

30. Технические, но принципиально недопустимые погрешности, например: а) таблица прерывается в конце страницы, но на следующей странице не указано, что далее следует её продолжение («Продолжение таблицы №...»); б) в таблице используется «разноформатная» нумерация или обозначение списков (шкал, критериев, показателей). Данные моменты могут ввести и эксперта, и читателя в заблуждение, и содержание таблицы может быть истолковано неверно.

31. Ссылки на зарубежные исследования по теме выпускной квалификационной работы отсутствуют или единичны.

32. Анализ состояния разработанности темы исследования выполнен без должного обоснования: а) дискретно

(«прерывисто», «дробно», когда автор «соскакивает» с одного подхода на другой, а зачастую просто перечисляя их без должного анализа); б) эклектично (смешиваются и соединяются кардинально разнородные идеи и взгляды, вне всякой научной и содержательной логики).

33. Стилистические, орфографические и грамматические ошибки.

34. Главы выпускной работы не соответствуют фундаментальной научной линии «Теория — эмпирия — практика», когда текст работы выполнен «вне структуры», отвечающей формальной исследовательской логике: от постановки проблемы к осуществлению исследования и выводам рекомендательного характера для практики.

35. Отсутствуют выводы по главам и логический переход от одной главы к другой (см. п. 34 выше).

36. В исследовании очевидна как его гипотеза/гипотезы, так и итоговые рекомендации практического характера.

37. Некорректно выполненная матрица для математической интерпретации данных (разнородная кодировки — или имя, или инициалы, или цифры в одном «мешке»), что вызывает сомнение в адекватности и состоятельности полученных результатов.

38. Тема сформулирована некорректно, в ней не просматриваются: а) объект исследования (психологическое явление) и условия и/или факторы его проявления (изучение); б) предмет исследования (конкретная изучаемая сторона объекта); в) указание на цель исследования и его завершенность; г) проблема исследования (и возможность сформулировать её сущность). В других случаях: а) излишне употребляется искусственно усложнённая терминология; б) не отображается сущность рассматриваемой проблемы; в) не просматривается завершенность работы; г) не соответствует содержанию решаемой проблемы.

39. Нет профессиональной и психологической готовности выстроить эффективное взаимодействие: а) с научным руководителем; б) с преподавателями-практиками, работающими в сфере изучаемой проблематики; в) с коллегами по обучению (работа «в одиночку», дистанцирование от общения с коллегами, «социофобия»).

40. Нет профессиональной и психологической готовности правильно реагировать на критику и жёсткие требования со стороны: а) научного руководителя; б) рецензента; в) научной общественности; г) работодателей.

40 ТЕЗИСОВ-РЕКОМЕНДАЦИЙ, ИЛИ КАК ИЗБЕЖАТЬ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ПРИ НАПИСАНИИ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

1. Некорректно сформулированная тема. В теме обязательно должна заключаться проблема, которой предшествует противоречие. Должна быть доступна как теоретическая, так и эмпирическая база для исследования.

2. С момента утверждения темы вы отвечаете за каждое слово в ней. Например, если это «Психологические факторы, обеспечивающие влияние образа руководителя на внутригрупповое настроение», то необходимо прописать и понять, что такое «психологические факторы», что понимается под «образом руководителя», и доказать, действительно ли есть «влияние».

3. Подмена понятий в процессе исследования. Например, «настроение в коллективе» приравнивается к «психологическому климату», что понятно, т.к. методики для изучения психологического климата найти проще, но тогда необходимо соответствующее обоснование, каким образом исходный феномен будет изучен с применением данных методик.

4. «Идеальным» объектом исследования должно быть психологическое явление (феномен), а «реальным» — люди, «на ком изучается» явление — выборка (студенты, руководители и др.). В теме исследования должен быть показан и первый, и второй.

5. Предмет исследования — «зеркало» работы, он находится «внутри» объекта и отражает конкретную сторону его изучения, а также проблему и цель, в нём обязательно должно быть показано и основное понятие.

6. Цель исследования декомпозируется в задачи, и каждой задаче в большинстве случаев соответствует параграф, в котором описываются результаты её решения.

7. Анализ состояния разработанности темы исследования грешит либо излишней детализацией, либо излишней лаконичностью — это не должен быть «поминальник» с одними фамилиями, а перечисление направлений исследования, близких к вашей теме, с кратким их анализом и выводами.

8. Теоретико-методологическая основа исследования не обозначается в большинстве дипломных работ, но это именно основа («фундамент») = «путеводная нить» исследования. Если избран методологический подход, то в нём найдётся и «всё остальное», вплоть до инструментария и технологий.

9. Не следует излишне тщательно описывать совершенно «ненужные» для данного исследования понятия.

10. Методологический аппарат исследования должен выстраиваться чётко, а не «лоскутно». И не после эмпирического исследования, а предшествуя ему, чтобы можно было понять, что исследовано другими, а что предстоит автору, где то «белое пятно» в науке, которое автор хотел бы открыть людям.

11. Главы и параграфы должны быть достаточно насыщены информацией и равномерны по объёму. Часто приходится встречаться с параграфами в 4–7 страниц, их следует обоснованно наполнять. Либо у читателя, эксперта возникнет мысль в том, что либо задача была недостаточно сложной, либо вы её решали упрощённо.

12. Гипотеза исследования. Смысл «всей» исследовательской работы состоит в том, чтобы подтвердить или опровергнуть гипотетические предположения. Даже если гипотеза не подтвердится, она может иметь «латентное» обоснование.

13. Совершенно справедливо описать основное понятие («идеальный» объект) с позиций различных авторов, но это не самоцель — всем своим изложением вы подводите читателей к авторскому (конкретизированному), необходимому вам и принимаемому вами определению.

14. Каждый параграф — элемент системы, которой является ваша работа, а так как система имеет не только структурные, но и функциональные компоненты (связи), то каждый параграф предполагает свои частные выводы и связи с другими параграфами.

15. Отсутствие выводов по главам — грубая ошибка, ведь вы завершаете предшествующий этап исследования (например, теоретический) и переходите к следующему (эмпирическому).

16. Анализ литературы: источников должно быть не менее 50, причём ссылки на иностранных авторов, если таковые имеются и занимались в той или иной «плоскости» проблемой вашего исследования, обязательны. В списке литературы иностранные источники размещаются после русскоязычного списка, по алфавиту.

17. «Избегайте» очевидных явлений, которыми зачастую грешат формулировки гипотез («а что тогда исследовать?») и рекомендации («это итак делается или ясно, что надо сделать»).

18. Методы исследования, которые вами использованы, должны быть названы во введении («теоретические, в частности...»), «математической статистики, в частности...»). Важна интерпретационная составляющая при перечислении соответствующих методов («для чего использовались?»).

19. «Методики» не равно «методы», а есть их частная составляющая, например — диагностические методы включают в себя конкретные диагностические методики (процедуры).

20. Если вы в качестве констатирующего эксперимента используете данные другого автора, обязательно сделайте на него ссылку и внесите её в список литературы.

21. Обратите внимание на описание эмпирической базы исследования: она должна быть описана во введении, численность респондентов, ..., и детализирована в соответствующем параграфе.

22. Данные для статистической обработки должны быть даны в сводной таблице в единообразном кодированном (цифровом) виде.

23. Правильный подбор методик — это «успех» вашей эмпирической части, они должны быть конкретными и адекватными, проверенными и валидными.

24. Глава, включающая эмпирическое исследование, должна иметь соответствующую структуру: описание программы, инструментария, выборки; описание результатов; обсуждение результатов. При этом количество «подпараграфов» при описании результатов не регламентировано (один, три, десять).

25. Эмпирическая глава должна включать постановку задач эмпирического исследования и описание его организации, чтобы на защите не возник вопрос: «Как вы проводили исследование?»

26. Статистические методы — параметрические и/или непараметрические — определяются только после проведённой предварительной проверки выборки на нормальность распределения.

27. Важно, чтобы была видна практическая значимость работы; полученные результаты должны быть не только интересны, но и важны для практиков.

28. Если проводится преобразующий (формирующий) эксперимент, необходима группа сравнения, контрольная группа.

29. Оформление работы также показывает вашу готовность к исследовательской деятельности. Небрежно выполненный текст исследования «говорит о многом».

30. Ошибки, погрешности в тексте раздражают читающего. Прочтите несколько раз сами, дайте другому (коллеге, корректору, ...) вычитать ваш текст перед его защитой.

31. Ссылки по всему тексту должны быть выполнены в одном формате.

32. Нумерация страниц обязательна и в черновиках.

33. Выравнивайте поля согласно требованиям. Выделяйте необходимые элементы полужирным шрифтом. Это сделает текст работы эстетичным.

34. В оформлении таблиц придерживайтесь единообразия: «Таблица №...», используя сквозную нумерацию. Если она продолжается на следующей странице, пишите «Продолжение таблицы №...». Чаще всего таблицы помещают в приложениях, делая на них ссылки в тексте.

35. Рисунки и графики должны иметь сплошную нумерацию и подпись внизу. Каждый рисунок и график требует описания и интерпретации сразу после включения в текст, а не отдалённо, за исключением тех случаев, когда идёт сравнение рисунков или графиков.

36. Если грамматические ошибки правятся легко, то разобраться со стилем, деепричастными оборотами бывает очень сложно. Когда рецензент (руководитель) помечает на полях вашей рукописи «стиль», значит, предложение сложно воспринимается или не воспринимается вообще, требуется его переписать понятным языком.

37. Студент и научный руководитель должны быть «единомышленниками», несущими общую ответственность за результат, необходимо на всём протяжении совместной работы приходить к взаимопониманию. У преподавателя может быть много забот, и он не всегда может быстро прочесть и «срочно» исправить ошибки, подумать и сделать предложения. Поэтому старайтесь заранее предоставлять тексты. Главное — писать, тогда будет о чём говорить, что править вовремя. И чаще приходите на консультации. Очное взаимодействие не всегда заменишь онлайн-общением.

38. Неправильная реакция на замечания рецензента. Зачастую рецензент прав, и если вы за 10 дней до защиты с ним встретитесь, то возможно исправление некоторых погрешностей. Обязательно читайте рецензии и будьте готовы к ответам на вопросы и замечания рецензента.

39. Как вести себя на защите. Если вы самостоятельно выполнили работу, то будете уверены в себе, возможно, вы что-то сделали неправильно, но вы год-два изучали тему и наверняка знаете материал очень хорошо. Расскажите логично (см. ниже п. 40) о своём исследовании, ответьте спокойно на вопросы.

40. В основе структуры и содержания доклада на защите лежит так называемая «процедурно-методологическая схема» или «план-проспект (см. приложение 1, ниже). В докладе кратко должно быть отражено следующее.

1) Во вводной части озвучиваются: тема исследования; его проблема, цель, объект и предмет; гипотеза/гипотезы; задачи; методы (теоретические и эмпирические, включая конкретный инструментарий); эмпирическая база (включая характеристику выборки/выборок); программа и процедура (этапы эмпирического исследования).

2) В основной части: ключевая часть доклада (2/3 от времени выступления) — основные результаты проведённого исследования (даются чётко в соответствии с поставленными и решёнными задачами).

3) В заключительной части — краткая информация о практической значимости исследования и его перспективах.

ССЫЛКИ

[1]. Положение о выпускной квалификационной работе по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры в РАНХиГС (утверждено 05 октября 2017 г., приказ № 02–943). РАНХиГС, 2017. — 20 с. (с приложениями).

[2]. Положение о проведении в РАНХиГС государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры (в последней ред., приказ от 16 ноября 2017 г. № 01–7946). РАНХиГС, 2017. — 41 с. (с приложениями).

[3]. Положение о курсовой работе и курсовом проектировании в РАНХиГС (утверждено 27 декабря 2017 г., приказ № 02–643). РАНХиГС, 2017. — 215 с. (с приложениями).

GRADUATION QUALIFYING WORK AS A STEP TOWARDS PROFESSIONALISM, OR 40 ERRORS AND 40 RECOMMENDATIONS

Nataliya V. Solovyova, *ScD (Ed.), professor; Institute of Social Sciences; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RANEPA); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: developmenton-line@yandex.ru*

Alexander V. Gagarin, *ScD (Ed.), professor; Institute of Social Sciences; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RANEPA); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: developmenton-line@yandex.ru*

ABSTRACT

The tappingteststudentsisemotionally «bright» event. Italsosuggests members of the government commission, scientific leaders, teachersto differentreflections. According to the results of graduation certification (2018) we have 40 common mistakes graduates. Inaddition-40 relevant summary of recommendations: how to preventsucherrors. Weinviteallthoseinvolvedin the preparation and evaluation of final qualifying works to discuss. Asisoftenthe most common mistakes of studentsis a direct consequence of error sofscientifici cleaders.

Keywords: graduation qualifying work, undergraduate, specialist degree, scientific qualifying work, magistracy, postgraduates-tudy, doctoralthesis, typicalerrors, scientific management, professional development.

REFERENCES

[1]. Provision of vshusknokj qualifying workon educational programs of higher education — undergraduate programs, specialist degrees programs, masters programsof RANEPA (approved October 5, 2017, order No. 02–943). RANEPA, 2017.20 p. (with applications).

[2]. Provision for in RANEPAon state final certificationof higher education — undergraduate programs, specialist degrees programs, masters programs(revision from November 16, 2017,order No. 01–7946). RANEPA, 2017.41 p. (with applications).

[3]. Provision on coursework and course design in RANEPA (approved December 27, 2017, order No. 02–643). RANEPA, 2017.15 p. (with applications).



Пескова Мария Алексеевна,

студентка магистратуры; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: mpeskova7@gmail.com



Иваненко Кристина Александровна,

доцент; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: ivanenko.kristina@gmail.com

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ

РЕЗЮМЕ

В данной публикации авторы рассмотрели такие понятия, как социальный интеллект и психологические типы личности, актуальность изучения которых заключается в их важной роли как в профессиональном развитии, так и в других сферах человеческой жизни; было изучено множество зарубежных и отечественных теорий социального интеллекта и психологических типов личности. Проведённый теоретический анализ даёт основания полагать, что между степенью выраженности социального интеллекта и психологическим типом личности существует определённая связь. Таким образом, существует перспектива дальнейшего изучения этого вопроса, в том числе проведение полномасштабного исследования.

Ключевые слова: социальный интеллект, психологические типы личности, профессиональное развитие человека.

В связи с постоянным усложнением социальной среды и увеличением контактов между людьми во всех сферах жизни — при деловом общении, межличностном взаимодействии, в семье и других — исследования проблем социальных знаний и умений становятся всё более востребованными. Успешность человека теперь зависит не только от его образования и профессионализма, но и от способности эффективно взаимодействовать со своим окружением.

Следовательно, вопрос изучения социального интеллекта остаётся актуальным и приобретает всё более важное значение в повседневной жизни. Социальный интеллект — это сложный психологический конструкт, включающий способность понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным и невербальным проявлениям. Без него невозможны социальная адаптация, межличностное взаимодействие, успех.

Одни исследователи позиционируют социальный интеллект как самостоятельный конструкт, независимый ни от общего интеллекта, ни от личностных качеств. Другие опровергают эту точку зрения, настаивая на существовании корреляций. В стороне от данного научного дискурса остался вопрос о связи социального интеллекта и психологического типа личности. Этот вопрос просто не ставится, а значит, остаётся без ответа.

Таким образом, представляется интересным выяснить, обладают ли некоторые психологические типы более высоким уровнем социального интеллекта, чем другие; существует ли взаимосвязь между психологическими особенностями личности и её способностями к пониманию социальной среды.

Впервые термин «социальный интеллект» появился в работе американского философа и педагога Джона Дьюи. В своей книге «Моральные принципы в образовании» в 1909 году он писал [5]: «Моральные мотивы

и силы являются ничем иным, как социальным интеллектом — способностью наблюдать и понимать социальные ситуации, и социальной мощностью — уровнем самоконтроля во время работы и при других социальных ситуациях. Моральная триада при получении образования в школе включает спрос на социальный интеллект, социальную мощность и социальные интересы».

В 1911 году эту тему взялся продолжить Герберт Лалл в своей статье «Моральное обучение через социальный интеллект» в Американском журнале социологии. Оба автора говорили о пересмотре учебного плана в школах путём включения изучения вопросов, связанных с социальными проблемами того времени [8].

Таким образом, изначально социальный интеллект не рассматривался как свойство человека, как в работах Эдварда Ли Торндайка — американского психолога и педагога, которому сейчас приписывают авторство понятия «социальный интеллект» после появления его статьи «Интеллект и его использование» в журнале *Harper's Magazine* в 1920 году. В данной работе Торндайк пишет о том, что следует разделять три вида интеллекта: абстрактный, механический и социальный, где он привёл их определения:

«Абстрактный интеллект — это способность понимать и оперировать идеями и символами, такими как слова и числа, химические или физические формулы, правовые решения, научные законы и принципы и т.п.;

Механический интеллект — это способность понимать и управлять вещами и механизмами, такими как нож, пистолет, машина, ботинок, кусок земли, река или шторм;

Социальный интеллект — это способность управлять и понимать мужчин и женщин, мальчиков и девочек, поступать мудро в человеческих отношениях» [7].

После того как многие авторы начали давать свои определения социального интеллекта в научных публикациях, некоторые исследователи решили попытаться перевести их в стандартные инструменты для оценки и измерения степени выраженности социального интеллекта.

Ввиду того что возникли существенные трудности при разграничении социального интеллекта и IQ, большинство исследователей прекратили свои разработки в этой области. Таким образом, с конца 1930-х годов до середины 1960-х понятие социального интеллекта исчезло из исследований, в частности из новых моделей интеллекта, например, из моделей Терстоуна (1938) и Спирмена (1927) [3].

Однако американский психолог Джой Пол Гилфорд смог вернуть интерес к понятию, когда разработал свою знаменитую структурную теорию интеллекта. Он писал: «социальный интеллект — это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнёра по общению, группы людей)».

В 1970–80-х годах многие учёные изучали социальный интеллект с позиции поиска его взаимосвязи с общим интеллектом.

Так, Дэниел Китинг в 1978 году проводил исследование при помощи батареи методик, включавшей три теста

для измерения академического интеллекта, тест определения результата, основанный на теории нравственного развития Л. Кольберга, тест социальной интуиции для решения социальных дилемм и индекс социальной зрелости (шкала Калифорнийского психологического опросника, диагностирующая эффективность социального функционирования).

Китинг выбрал данные методики потому, что считал, что они концептуально находятся в области социального интеллекта и, следовательно, должны обладать валидностью и высокой надёжностью. Однако, в результате корреляционного и факторного анализов, он не обнаружил подтверждений различия социального и общего интеллектов.

В 1983 году М. Форд и М. Тисак предположили, что проблема с валидностью социального интеллекта возникает потому, что тесты на его измерение строятся по аналогии с тестами академического интеллекта. В связи с чем учёные предложили опираться на поведенческие проявления в исследованиях. Попробуя воспроизвести реальные жизненные ситуации, они проводили тестирования в виде интервью, изучая то, как респонденты говорили, насколько были восприимчивы к вопросам, демонстрировали ли умеренный визуальный контакт и прочие проявления. В дополнение к этому испытуемые проходили тест эмпатии Хогана, тесты на академический интеллект и навыки социального поведения. В результате Форду и Тисаку удалось выделить конструкт социальный интеллект как при помощи факторного, так и корреляционного анализа.

Среди современных исследователей социального интеллекта, на мой взгляд, внимания заслуживает работа современного американского психолога Дэниела Гоулмана. Он разработал модель социального интеллекта, которая позволяет лучше разобраться в сути данного понятия. Эта модель состоит из двух основных категорий: социальная осведомлённость и социальная установка [6].

Социальная осведомлённость подразумевает ряд элементов, которые позволяют мгновенно почувствовать внутреннее состояние другого человека, понять его чувства и мысли, понимать сложные социальные ситуации:

- примитивная эмпатия: способность улавливать невербальные эмоциональные сигналы. Согласно автору, данная способность обусловлена наличием зеркальных нейронов в мозге человека, которые отвечают за нашу ответную реакцию при наблюдении за поведением другого человека. При помощи зеркальных нейронов человек не только учится имитировать и перенимать модели поведения других людей, но бессознательно копируя их мимику и жесты, он ощущает те же самые эмоции и чувства, которые соответствуют им, благодаря чему он как бы «настраивается» на другого человека;
- созвучие: полная восприимчивость при слушании другого человека, «созвучность» с ним, которая достигается при помощи установления раппорта;
- эмпатическая аккуратность: понимание мыслей, чувств и намерений другого человека. Данная способность основывается на примитивной эмпатии и добавляет более явное понимание того, что человек думает и чувствует. Такая когнитивная деятельность, считает Гоулман, привносит дополнительную активность в предлобные доли мозга;

- социальная когниция: знание устройства работы социального мира. Люди, умело использующие данный навык, знают, чего ожидать в большинстве социальных ситуаций, а также умеют декодировать сигналы, которые показывают, например, кто наиболее влиятельный человек в комнате.

Вторая категория, социальная установка, включает в себя:

- синхронность: обеспечение плавного взаимодействия на невербальном уровне. В данной способности опять же задействованы такие структуры, как зеркальные нейроны: синхронизация с другим человеком требует того, чтобы оба участника общения могли мгновенно читать невербальные сигналы и «плавно» действовать на основе полученной информации;

- самопрезентация. Один из аспектов самопрезентации — харизма, такое качество, которое позволяет «заражать» эмоциями и вести людей за собой, «настраивать на ваш ритм»;

- влияние: получение нужного результата от социального взаимодействия;

- забота: интерес и беспокойство на счёт нужд других людей и соответствующие этому действия. Забота лежит в основе человеческого сострадания. Чем больше мы в себе развиваем эмпатию, тем большее количество заботы и интереса мы проявляем по отношению к другим людям.

Что касается исследований социального интеллекта в отечественной науке, то оно появилось сравнительно позже и продолжает развиваться.

Впервые упоминания о социальном интеллекте появились в работах Ю.Н. Емельянова. Он занимался вопросом повышения коммуникативной компетентности, где и столкнулся с данным явлением. Под социальным интеллектом он подразумевал способность понимать самого себя и других людей, а также предсказывать события межличностного характера на основе социального опыта [2].

Из других отечественных исследователей социального интеллекта можно выделить А.Л. Южанинову. Она рассматривала интеллект в терминах «субъект-субъектные» отношения и «субъект-объектные», где социальный интеллект относил к первой категории, а практический и логический — ко второй [2].

В 1994 году Н.А. Кудрявцева предложила свою модель, в которой она показала соотношение общего и социального интеллекта, указав на их независимость друг от друга. Далее автором был разработан целый комплекс методик, в результате чего она выделила интегративный показатель — «единство интеллекта». Данный показатель отражал существенные элементы как общего интеллекта, так и социального [2].

Н.А. Аминов и М.В. Молоканов изучали социальный интеллект в контексте поиска специальных особенностей, предрасполагающих к психологической деятельности. Исследователи полагают, что эффективность работы психолога зависит от скорости распознавания изменений в поведении человека, т.е. уровня развития социального интеллекта, и от силы влияния психолога на человека.

Как мы видим, социальный интеллект исследуют с различных позиций — некоторые учёные выделяют его как самостоятельный конструкт, другие же пытаются его свя-

зать с общим интеллектом, приравнять к компетенциям или способностям. Однако вопрос взаимосвязи социального интеллекта с психологическим типом личности остаётся малоизученным и потому представляет особый интерес как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Составление типологий и классификаций — один из наиболее древних общенаучных методов познания мира. Поиск, изучение и систематизация различных психологических особенностей человека всегда представляли собой особый интерес для психологов. Несмотря на индивидуальность и неповторимость каждой личности, мы можем наблюдать существование устойчивых сочетаний различных признаков, характеризующих определённые группы людей.

Сочетание таких признаков позволяет решать множество повседневных задач, относя людей к тем или иным группам на основе общих для них качеств — прогнозировать поведение, производить оперативную диагностику и оценку, осуществлять психологический подход при формировании коллективов и др.

Первыми вопросами типологии личности занимался древнегреческий врач Гиппократ. Обладая обширной клинической практикой, учёный проводил множество исследований, с помощью которых он изучал взаимосвязь между поведением человека и содержанием определённых жидкостей в его организме. На основе полученных результатов Гиппократ ввёл понятие «темперамент» и разделил всех людей на 4 группы: холерики, сангвиники, флегматики и меланхолики.

Одна из наиболее известных классификаций психологических типов личности отражена в книге швейцарского психиатра К. Юнга «Психологические типы». Как и другие исследователи до него, Юнг в первую очередь выделяет два типа — экстраверты и интроверты. Интроверты направляют своё внимание на внутренние впечатления, склонны к самоанализу, задумчивы и сдержанны. У экстравертов, напротив, наблюдается ориентированность на внешний мир и его события, они черпают жизненные силы в происходящем вокруг и не склонны к рефлексии, они объективны и наблюдательны [4].

Юнг не связывал однозначно экстраверсию-интроверсию ни с действием опыта, ни с наследственностью, подчёркивая, что в разных социально-культурных условиях представители этих установок встречаются, в общем, равновероятно, и в одной семье также могут расти как интроверт, так и экстраверт.

Однако далее автор подчёркивает, что группирование личностей только на основе предрасположенности к экстраверсии или интроверсии носит лишь «поверхностный и общий характер», ввиду чего предлагается разделение и по другим основным психологическим функциям. Таких функций Юнг выделяет четыре.

- Мышление. При преобладании функции мышления человек стремится к получению ответа на вопрос: что же такое есть данная реальность?

- Чувство. При доминировании данной функции человек основывает свои жизненные решения на чувствах, в первую очередь определяя, нравится ли ему объект или нет.

- Ощущение. При преобладании данной функции человек при восприятии мира прежде всего опирается на свои органы чувств.

• Интуиция. Люди с преобладанием интуитивной функции строят свои умозаключения и принимают решения не только из имеющейся информации, но и восполняют её недостаток особым внутренним чувством, которое Юнг определял как «способность видеть то, что происходит за углом».

Юнг подчёркивает, что предрасположенность к экстраверсии или интроверсии напрямую влияет на данные функции и приводит к преобладанию одних над другими. Таким образом, существует 4 типа личности — мыслительный, чувствующий, ощущающий и интуитивный, каждый из которых может быть интровертным или экстравертным.

В 50-х годах американские психологи Кэтрин Бриггс и Изабелл Майерс начали практическое внедрение теории Юнга в жизнь. Они несколько модифицировали классификацию Юнга, дополнив её осью «результат–процесс». Доминирование функции «результат» говорит об ориентации на оценку, приоритетность спланированности и структурированности. Ориентация на «процесс» говорит о более гибком стиле поведения, чувствительности к новой информации, хорошей адаптации к ситуации. Таким образом, Майерс и Бриггс получили 4 пары противоположных предпочтений, на основе которых создали тест МВТИ, который позволяет отнести респондента к одному из 16 психотипов [1].

Хотя Юнг рассматривал свою теорию лишь как вспомогательный инструмент для самопознания, её практическое применение выходит далеко за эти рамки. Данная концепция позволяет выявить, как именно люди воспринимают окружающий мир и делают на основе этого суждения, какие ценности являются для них первостепенными.

В настоящее время не только у психологов, но и у работодателей не вызывает сомнения то, что социальный интеллект — профессионально важное качество, абсолютно необходимое во многих сферах деятельности, в первую очередь в профессиях «человек–человек», связанных с коммуникацией. И, например, используя при комплектовании команды типологический подход или подбирая на должность человека с теми или иными личностными качествами, специалисту по человеческим ресурсам важно знать, с какими особенностями социального интеллекта эти качества сопряжены.

Таким образом, данный взгляд на социальный интеллект и психологические типы открывает интересные перспективы для дальнейшего изучения их взаимосвязи.

ССЫЛКИ

[1]. Крэггер О., Тьюсон Д. Почему мы такие? 16 типов личности, определяющих, как мы живём, работаем и любим. — М.: Альпина Паблишер, 2018. — 356 с.

[2]. Кудинова И.Б., Вотчин И.С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. — 2005. — № 4. — С. 132–142.

[3]. Лунева О.В. История исследования социального интеллекта // Человеческий потенциал. — 2008. — № 4. — С. 177–182.

[4]. Юнг К.Г. Психологические типы. — М.: АСТ, 2006. — 768 с.

[5]. Dewey J., Suzzallo H. Moral Principles in Education, 1909. — 56 p.

[6]. Goleman D. Social intelligence: the new science of social relationships. — New York: Bantam Books, 2013. — 413 pp.

[7]. Thorndike E. Intelligence and Its Uses. The Harpers Monthly, January 1920, pp. 227–235.

[8]. Murphy K. A Critique of Emotional Intelligence: What Are the Problems and How Can They Be Fixed? — Psychology Press, 2014. — 392 p.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INTERDEPENDENCE OF SOCIAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL TYPES OF PERSONALITY

Maria A. Peskova, Graduate Student (Magistracy); Faculty of Psychology, Institute of Social Science; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospect, Moscow, Russia, 119606; e-mail: mpeskova7@gmail.com

Kristina A. Ivanenko, assistant professor; Institute of Social Science; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospect, Moscow, Russia, 119606; e-mail: ivanenko.kristina@gmail.com

ABSTRACT

In this publication authors reviewed such concepts as social intelligence and psychological types of personality, the relevance of the study of which lies in their important role both in professional development and in other spheres of human life; an analysis was made of many foreign and domestic theories of social intelligence and psychological types of personality.

The theoretical analysis gives grounds to believe that there is a definite connection between the degree of expression of social intelligence and the psychological type of personality. Thus, there is the prospect of further study of this issue, including the conduct of a full-scale research.

Keywords: social intelligence, psychological types of personality, professional development of human.

REFERENCES

[1]. Kroeger, O. Typetalk. The 16 Personality Types That Determine How We Live, Love, and Work / Alpina Publisher, 2018. — 356 p.

[2]. Kudinova I.B., Votchin I.S. Social intelligence as a subject of research // Siberian Pedagogical Journal. — 2005. — № 4. — pp. 132–142.

[3]. Luneva O.V. History of the study of social intelligence // Human Potential. — 2008. — № 4. pp. 177–182.

[4]. Jung, C. Psychological Types / AST, 2006. — 768 p.

[5]. Dewey J., Suzzallo H. Moral Principles in Education, 1909. — 56 p.

[6]. Goleman D. Social intelligence: the new science of social relationships. New York: Bantam Books, 2013. 413 pp.

[7]. Thorndike E. Intelligence and Its Uses. The Harpers Monthly, January 1920, pp. 227–235.

[8]. Murphy K. A Critique of Emotional Intelligence: What Are the Problems and How Can They Be Fixed? — Psychology Press, 2014 г. — 392 p.



Антонова Елена Юрьевна,

студентка магистратуры; кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности; факультет психологии; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: ntn_poz@mail.ru



Токарева Ирина Феликсовна,

(научный руководитель), доцент; кандидат психологических наук; кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности; факультет психологии; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: iren.f.o@mail.ru

УДК 159.97 Аномалии психики (психопатология)

О СУЩНОСТИ И СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ДЕТСКИЙ АУТИЗМ» И «РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА»

РЕЗЮМЕ

В данной публикации: а) рассмотрены понятия детского аутизма и понятие «расстройства аутистического спектра»; б) применительно к расстройствам аутистического спектра рассмотрены две основные классификации ментальных расстройств: МКБ-10 и DSM-5; в) показано соотношение названных понятий.

Ключевые слова: детский аутизм, расстройство аутистического спектра, МКБ-10, DSM-5.

Актуальность настоящей статьи заключается в определении понятий детского аутизма и расстройств аутистического спектра, которые используются в предметной области коррекционной (специальной) психологии для последующей коррекционной работы в семьях с детьми, которым поставлен соответствующий диагноз.

Термин «аутизм» образован от слова *autos*, что в переводе с греческого языка означает «сам, свой».

Применительно к психологии личности данный термин используется в разных значениях. Например, в значении аутогенной тренировки, т.е. тренировки, в результате которой человек осознанно самостоятельно внушает себе уверенность, прививает определённую линию поведения. Используется данный термин и в ином значении: обозначает психологическую аномалию, что нас будет непосредственно интересовать в данной работе, но применительно к детям (лицам в возрасте до 18 лет), поскольку аутизм взрослых (совершеннолетних) (если аутизм был диагностирован в детстве, то он остаётся и при достижении совершеннолетия) не предусмотрен объектом нашего исследования.

Детский аутизм — это комплексное нарушение развития у детей, характеризующееся нарушениями в социальном взаимодействии, освоении языка и в развитии эмоциональных, сенсорных, когнитивных и двигательных возможностей [1].

Детский аутизм не может быть рассмотрен без таких взаимосвязанных понятий, как аутизм и расстройства аутистического спектра.

Как пишет Марк Е. Ребер [2], понятие аутизма появилось благодаря швейцарскому психиатру Эйгену Блейлеру (Eugen Bleuler) в 1911 г. Этот термин изначально характеризовал больных шизофренией [3, 4] для обозначения их «отстранённости от внешнего мира» и «превосходства интроверсии [7]», позднее (1926) «аутизм» использовался для описания врождённых форм психопатологии детей, выражающихся в слабоумии, неустойчивости психики, эхолалии (неконтролируемого автоматического повторения слов, услышанных в чужой речи), импульсивности и стереотипных формах поведения.

Большой вклад в развитие данного понятия внёс Ганс Аспергер (Asperger, 1944). Он стал использовать термин «аутическая психопатия», характеризуя детей с отстранённостью от внешнего мира, особыми увлечениями или навязчивостями, которые до такой степени не осознавали или не усваивали общественные нормы, что испытывали огромные трудности во взаимодействии с другими людьми. Синдром Аспергера (СА), характеризующий определённое поведение детей, в настоящее время считается близким к детскому аутизму, но относится к общим расстройствам развития (ОРР),

включая общее расстройство развития, неуточненное (ОРР-Н) [2].

Классическое описание детского аутизма дал Лео Каннер (Kanner, 1943), американский психиатр австрийского происхождения, работавший в то время в детской больнице Джона Хопкинса в Балтиморе. Изучив 11 детей, проявляющих «неспособность к обычным отношениям с людьми и к адекватному поведению в определенных ситуациях», он констатировал их замкнутость, побеждающую интерес к знакомству с людьми; тревожно-навязчивое стремление сохранить единообразие своего поведения, своих привычек; нарушение навыков общения (коммуникации). У детей снижались, в том числе, когнитивные способности, они отличались от сверстников, отличие увеличивалось со временем, и всё это очень сильно беспокоило родителей.

Исследования Каннера и его последователей свидетельствуют о наличии у детей с аутизмом искажения нормальных мозговых процессов, отвечающих за: 1) социальное поведение, 2) коммуникацию, 3) воображение.

В подтверждение этого можно привести примеры из книги Наоки Хигашида «Упасть 7 раз, подняться 8 раз. Голос молодого мужчины из тишины аутизма» [5].

Наоки Хигашида, имея диагноз «детский аутизм», став взрослым, описал жизнь в своих ощущениях. Он пишет о том, что он долго не мог заставить себя говорить «спасибо», даже когда его учили этому, даже тогда, когда надо было поблагодарить маму в её праздник: он никогда не мог этого сделать, он был не способен на это, относя себя в последующем к невербальной персоне [5].

По поводу своих трудностей общения он пишет так: «В другой день, когда надо было сказать «Спасибо большое!» помощнику за оказанную им помощь по моему спасению, фраза, которая вышла из моего рта, была «Хорошего дня!». Я работал, — пишет Наоки, — над нужными словами для той или иной ситуации многие годы, но не становился хозяином своих слов в таких простых случаях. Общение было трудностью для меня» [5].

О воображении Наоки можно судить по тому, как он описывает своё первое восприятие дождя. Он пишет: «Внезапно душ появился из ниоткуда. Мама услышала звук дождя, закричала: «Это дождь!» — и побежала вверх на балкон вытирать воду, не выглядывая за окно... Для меня звук дождя был абстрактным, я не мог его себе представить, как, например, звук голосов членов моей семьи, трель телефона, лай собаки или мяуканье кошки... Я чувствую, что слышал некоторые звуки раньше, но не могу себе представить это явление без подсказок... Я должен приложить много усилий, чтобы отличить дождь, который у меня в памяти, от реального дождя» [5].

Можно привести также примеры из книги российских авторов Д. Саксонова и Т. Юдиной: «Мы здесь: из родительского опыта воспитания и обучения ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС — на англ. языке ASD (autism spectrum disorders))» [6].

Примером сложностей в социальном поведении и отсутствии коммуникации является такой случай. Мальчик

Гоша был взят в обычный детский сад. Однако воспитатели не понимали, что с ним делать. Вроде он никому не мешал, никого не отвлекал, но, свернувшись клубочком, лежал на полу, сосал палец и гладил себя по животу. В арсенале воспитателей не было средств хоть скольконбудь включить ребёнка в общую жизнь [6].

Поскольку воображение у аутичных детей не такое, как у обычных, то в примере с мальчиком Гошей ему, при необходимости прочитать какую-либо книгу, её не читали сначала, а показывали фильм, экранизирующий её, с тем прицелом, что в сознании аутиста должна сперва возникнуть картинка, и только на неё ляжет текст [6].

Дав некоторую хронологию появления детского аутизма, исследователей, его описавших, некоторые его черты, нельзя не остановиться на нормативных понятиях (аутизма; расстройствах, связанных с аутизмом) и более детальном раскрытии его характеристик.

В этой связи надо отметить неопределимую помощь, данную Марком Е. Ребером в своём исследовании «Расстройства аутистического спектра» [2]. Он отмечает две нормативные системы для определения понятия детского аутизма: американскую (от Американской психиатрической ассоциации из Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) DSM-IV, 1994 г. или DSM-5, 2013 г. [8] и международную МКБ-10 Всемирной организации здравоохранения (World Health Organization, WHO) — специальное учреждение Организации Объединённых Наций, состоящее из 194 государств-членов) [9].

В МКБ-10 классификация расстройств предусматривает в классе психических расстройств группу F84 «Общие расстройства психологического развития», в которую включены следующие типы (синдромы, состояния) психических расстройств и расстройств поведения: F84.0 Детский аутизм; F84.1 Атипичный аутизм; F84.2 Синдром Ретта; F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста; F84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями; F84.5 Синдром Аспергера; F84.8 Другие общие расстройства развития; F84.9 Общее расстройство развития неуточненное.

Интересующее нас в данной работе явление (детский аутизм), казалось бы, охватывается только расстройством F 84.0 Детский аутизм. Однако такое утверждение не совсем верно, и мы ниже приведём обоснование, на основании которого, в том числе, ожидается пересмотр МКБ-10 в 2019 г. на МКБ-11 (ICD-11) [10].

Как отмечает Марк Е. Ребер [2], в МКБ-10 остаются два отдельных диагностических норматива для клинических и исследовательских целей (F84.8; F84.9) и по-прежнему остаётся категория атипичного аутизма (F84.1).

Более правильным при смешанных симптомах изначально констатировать у детей не детский аутизм, а расстройство аутистического спектра (РАС), к которым относится непосредственно детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта (СР), другое дезинтегративное расстройство детского возраста, гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, синдром Аспергера (СА).

Таким путём «пошла» Американская классификация ментальных расстройств (DSM — Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders), которая была пересмотрена в 2013 г.: DSM-5 заменила DSM-IV.

В DSM-IV использовалось понятие аутистического расстройства. В DSM-5 2013 г. данное понятие отнесено к расстройствам психического развития [10].

Изменения в классификации были связаны в большей степени с достижениями нейронаук, чем с достижениями в психопатологии: а именно с последними достижениями в области изучения генома психических расстройств, которые выявили общий полиморфизм (*от греч. Πολύμορφος* многообразный: способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах) генов между болезнями психического развития (расстройство аутистического спектра (РАС), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)) и шизофренией, биполярным расстройством и большим депрессивным расстройством.

РАС и СДВГ в настоящее время помещены в группу «расстройства психического развития» вместе другими состояниями, распределёнными по всей DSM-5, которые в предыдущей номенклатуре помещались в главу «расстройства, впервые диагностируемые в младенчестве, детстве и подростковом возрасте» [10].

Объединение психических расстройств в спектры (в частности, в РАС объединены расстройства, включающие симптомы, которые в DSM-IV рассматривались в рубриках аутистического расстройства, синдрома Аспергера, расстройства психической дезинтеграции в детстве (*child disintegrative disorder*) и общего расстройства психического развития) было связано с тем, что экспертам так и не удалось собрать надёжных данных, доказывающих необходимость дальнейшего разделения данных расстройств. Хотя в DSM-5 все проявления этих состояний отнесены в одну рубрику, спецификаторы позволяют определить варианты РАС, включая наличие или отсутствие интеллектуального снижения, структурные нарушения речи, сопутствующие соматические заболевания или утрату приобретённых навыков. Ребёнка, у которого ранее в соответствии с критериями DSM-IV определяли синдром Аспергера, при исполь-

зовании DSM-5 следует диагностировать как пациента с РАС и использовать дополнительные уточнения «без интеллектуального снижения» и «без структурных изменений речи» [10].

Таким образом, DSM-5 2013 г., как и предыдущая классификация (DSM-IV-TR [TR обозначает *textredaction* (текстовую редакцию)] 2000 г.), использует понятие расстройства аутистического спектра, которое включает следующие заболевания, определённые ещё DSM-IV 1994 г.:

Disorders usually first diagnose dininfancy, childhood, oradolescence Pervasive developmental disorders (*Расстройства, обычно впервые диагностированные в младенчестве, детстве или подростковом возрасте*)

Pervasive developmental disorders (*Распространённые нарушения развития*)

299.00 Autistic Disorder (*Аутистическое расстройство*)

299.80 Rett's Disorder (*Расстройство Ретта*)

299.10 Childhood Disintegrative Disorder (*Детское дезинтегративное расстройство*)

299.80 Asperger's Disorder (*Расстройство Аспергера*)

299.80 Pervasive Developmental Disorder NOS (*Распространённое расстройство развития NOS*)

Первые четыре расстройства относятся к расстройствам аутистического спектра. Последнее (5) расстройство (PDD) встречается гораздо реже и иногда помещается в спектр аутизма, а иногда нет: это расстройство можно считать в какой-то мере диагностической нормой для клинических и диагностических целей [2].

Таким образом, согласно DSM-IV, к детским расстройствам аутистического спектра относятся:

- аутистическое расстройство (AD-autistic disorder);
- расстройство Ретта (RD-Rett's Disorder);
- детское дезинтегративное расстройство (CDD-Childhood Disintegrative Disorder);
- расстройство Аспергера (AD-Asperger's Disorder).

Если применительно к расстройствам аутистического спектра привести две классификации в сравнении в табличном виде, то они будут выглядеть так:

| № п/п | ICD-10 (МКБ-10) | DSM-IV |
|-------|--|---|
| 1 | Детский аутизм | Аутистическое расстройство (AD) |
| 2 | Атипичный аутизм | — |
| 3 | Синдром Ретта | Расстройство Ретта (RD) |
| 4 | Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (ДДР) | Детское дезинтегративное расстройство (CDD) |
| 5 | Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями | — |
| 6 | Синдром Аспергера (СА) | Расстройство Аспергера (AR) |
| 7 | Другие общие расстройства развития | Распространённое расстройство развития NOS |
| 8 | Общее расстройство развития неуточненное (OPP-H) | |

Аутистическое расстройство (АР) известно как детское классическое (типичное) расстройство, но, как показала практика психиатрии, в жизни всё сложнее: признаки АР часто встречаются в других расстройствах у детей, поэтому на начальном этапе диагностирования психического расстройства у детей необходимо констатировать симптоматику РАС, а не конкретного расстройства, входящего в этот спектр.

Так, например, даже при синдроме Ретта (СР), включение которого, по мнению Марка Е. Ребера, в DSM-5 в РАС маловероятно, были отмечены признаки аутизма (см. работы Хагберга и коллег (Hagbergetal., 1983)), в том числе и характеристике определённого участка гена [11], хотя, конечно, развитие СР коренным образом отличается от классического аутистического расстройства по многим характеристикам: по ходу своего развития; окружности головы; уровню умственной отсталости; развитию двигательных функций; речевым навыкам; типам стереотипных движений; частоте припадков; качеству зрительного контакта (Gillberg, Coleman, 1992).

Известно также, что признаки атипичного аутизма во многом схожи с признаками типичного, классического АР.

Таким образом, исследовав известные классификаторы ментальных расстройств (МКБ-10, DSM-5), мы можем сделать вывод о том, что они одновременно к расстройствам аутистического спектра (РАС) относят следующие:

- детский аутизм (аутистическое расстройство) (АР);
- расстройство (синдром) Ретта (СР);
- детское дезинтегративное расстройство (ДДР);
- расстройство (синдром) Аспергера (СА).

Изначально к аутистическому расстройству (детскому аутизму), по Каннеру, относились искажения нормальных мозговых процессов, отвечающих за: 1) социальное поведение, 2) коммуникацию, 3) воображение. Однако в настоящий момент точность такого диагноза у ребёнка может быть поставлена под сомнение в связи со схожими симптомами открытых учёными других расстройств аутистического спектра.

Уяснение понятий детского аутизма и РАС очень важно, в том числе, для понимания юридических последствий диагностирования заболевания. Эта проблема хотя не является предметом нашей статьи, безусловно, важна, прежде всего для родителей таких детей. Так, например, в США при постановке такого диагноза ребёнку родителям объясняют, что их ребёнок не может претендовать на образовательные услуги высшего класса [12], а в России это влечёт признание ребёнка инвалидом.

ССЫЛКИ

[1]. Гринспен Стенли. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. 4-е изд. / Стенли Гринспен, Серена Уидер. — М.: Теревинф, 2016.

[2]. Марк Е. Ребер. Расстройства аутистического спектра. Научные подходы к терапии / Пер. с англ. — М.: Издательский дом БИНОМ, 2017.

[3]. [Электронный ресурс]: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4160> (дата обращения — 11.07.2018). 4. Шмуклер А.Б. Шизофрения. — М.: ГЭОТАР-Медиа. 2017

[5]. Naoki Higashida. Fall down 7 times get up 8. A young man's voice from the silence of autism // представленная Дэвидом Мит-

челлом (David Mitchell) и переведённая с японского на английский К.А. Йошида (KA Yoshida) и Дэвидом Митчеллом, 2017.

[6]. Саксонов Д., Юдина Т. Мы здесь: из родительского опыта воспитания и обучения ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС) / Д. Саксонов, Т. Юдина. — М.: Теревинф. 2018.

[7]. [Электронный ресурс]: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интроверсия-экстраверсия>, (дата обращения — 11.07.2018).

[8]. [Электронный ресурс]: https://www.zapmeta.ws/?vid=14624214240I1531315196&sess=a3a3a303a3a313&bkw=n&template=&asid=ws_gc_b8_2%2Bab_te&awc=zmws&de=c&nwc=&uggest=1&q=autism_ (дата обращения — 11.07.2018).

[9]. [Электронный ресурс]: <http://mkb-10.com/> или <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>, (дата обращения — 11.07.2018): International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)-WHO Version for; 2016 Chapter V Mental and behavioural disorders (F00-F99).

[10]. [Электронный ресурс]: <http://psychiatr.ru/magazine/wpa/35/648> (дата обращения 11.07.2018 г.): «DSM-5: Классификация изменения критериев» / Darrel A. Regier, Emily A. Kuhl, David J. Kupfer (American Psychiatric Association, Division of Research, Arlington, VA, USA; Department of Psychiatry, University of Pittsburgh Medical Center, Pittsburgh, PA, USA) //Перевод: Павличенко А.В. Редактура: Буховец И.И.

[11]. [Электронный ресурс]: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780124186774000154> (дата обращения — 16.07.2018): Human Brain Imaging of Autism Spectrum Disorders. James Robert Brašić, Mona Mohamed, in *Imaging of the Human Brain in Health and Disease*, 2014

[12]. Мэри Линч Барбера. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами // Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен; пер. с англ. Д.Г.Сергеева; предисл. к рус. Изд. В.Г. Ромека; предисл. М. Сандберга. 2-изд. Екатеринбург: РамаПаблишинг, 2017.

ON THE CONCEPTS AND CORRELATION OF CHILDREN'S AUTISM AND AUTISM SPECTRUM DISORDER

Elena I. Antonova, Graduate Student (Magistracy); Department of Acmeology and Professional Psychology, Faculty of Psychology, Institute of Social Science; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospect, Moscow, Russia, 119606; e-mail: ntn_poz@mail.ru

Irina F. Tokareva (Research Supervisor), Assistant professor; Candidate of Psychological Sciences; Department of Acmeology and Professional Psychology, Faculty of Psychology, Institute of Social Science; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospect, Moscow, Russia, 119606; e-mail: iren.f.o@mail.ru

ABSTRACT

In this publication: a) the concept of children's autism and the concept of «autism spectrum disorder»; b) in relation to autism spectrum disorders, two main classifications of mental disorders are considered: ICD-10 and DSM-5; c) the ratio of these concepts is shown.

Keywords: child autism, autism spectrum disorder, ICD-10, DSM-5.

REFERENCES

- [1]. *Greenspan, Stanley*. On you with autism: using the Floor-time methodology to develop relationships, communication and thinking. 4th ed. / Stanley Greenspan, Serena Wider. — M.: Terevinf. 2016.
- [2]. *Mark E. Reber*. Autism spectrum disorders. Scientific approaches to therapy / Translate with English. — M.: Publishing house BINOM. 2017.
- [3]. [Electronic resource]: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4160> (date of access — 11.07.2018); by ICD-10 schizophrenia (F-20) is a mental disorder and “is usually characterized by significant and characteristic distortions of thinking and perception, as well as inadequate affects. Clear consciousness and intellectual ability usually persist, although there may be some decline in cognitive ability over time. The most important psychopathological symptoms include the feeling of reflection of thoughts (echo), putting someone else’s or stealing your own thought, the transmission of thought at a distance; delusional perception and delirium of control from the outside; inertia; auditory hallucinations commenting or discussing the patient in the third person; disorder of thought and symptoms of negativism».
- [4]. *Shmukler A.B.* Schizophrenia. — M.: GEOTAR-Media. 2017.
- [5]. *Naoki Higashida*. Fall down 7 times get up 8. A young man’s voice from the silence of autism // submitted by David Mitchell (David Mitchell) and translated Japanese to English by KA Yoshida (KA Yoshida) and David Mitchell.
- [6]. *Saxonov Daniil, Tatiana Yudina*. We are here: from the parental experience of upbringing and education of a child with autism spectrum disorder (ASD) / Daniil Saxonov, Tatiana Yudina. — M.: Terevinf. 2018.
- [7]. [Electronic resource]: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интроверсия-экстраверсии>, (date of access — 11.07.2018): the terms introversion and extroversion were first introduced by Jung, but their understanding and use in psychology differ from the original meaning. Rather, focusing on interpersonal behavior, Jung, however, defined introversion as «a behavioral type characterized by the focus of life on subjective mental content» (focus on internal mental activity); and extroversion as «a behavioral type characterized by the concentration of interests on external objects» (the outside world). Extroversion manifests itself in friendly, talkative, energetic behavior, while introversion manifests itself in a more closed and secluded behavior.
- [8]. [Electronic resource]: https://www.zapmeta.ws/?vid=1462421424011531315196&sess=a3a3a303a3a313&bkw=n&template=&asid=ws_gc_b8_2%2Bab_te&awc=zmws&de=c&nwc=&sgest=1&q=autism, (date of access — 11.07.2018).
- [9]. [Electronic resource]: <http://mkb-10.com/> или <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>, (date of access — 11.07.2018): International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)-WHO Version for; 2016 Chapter V Mental and behavioural disorders (F00-F99).
- [10]. [Electronic resource]: <http://psychiatr.ru/magazine/wpa/35/648> (date of access — 11.07.2018): «DSM-5: Classification and changes in criteria» / Darrel A. Regier, Emily A. Kuhl, David J. Kupfer (American Psychiatric Association, Division of Research, Arlington, VA, USA; Department of Psychiatry, University of Pittsburgh Medical Center, Pittsburgh, PA, USA) // Translation: Pavlichenko A.V. Editing: Bukhovets I.I.
- [11]. [Electronic resource]: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780124186774000154> (date of access — 16.07.2018): Human Brain Imaging of Autism Spectrum Disorders. James Robert Brašić, Mona Mohamed, in *Imaging of the Human Brain in Health and Disease*, 2014.
- [12]. *Mary Lynch Barbera*. Children’s autism and verbal-behavioral approach (the Verbal Behavior Approach): Education of children with autism and related disorders // Mary Lynch Barbera, Tracy Rasmussen; lane. with English. D. G. Sergeeva; Preface. to light brown. Ed. The boy scouts Romek V. G.; Foreword. M. Sandberg. 2nd ed. Yekaterinburg: Rama Publishing. 2017.

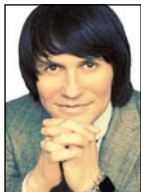


ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: БЕЗОПАСНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Секацкая Екатерина Олеговна,

аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, факультет психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); пр. Вернадского, 82;
e-mail: mus-ekaterina@yandex.ru



Блинов Александр Николаевич,

доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, кандидат психологических наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) пр. Вернадского, 82;
e-mail: 5780604@mail.com



Степнова Людмила Анатольевна,

доктор психологических наук, профессор, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); пр. Вернадского, 82.

УДК 159.9

СОВЛАДАЮЩЕЕ (КОПИНГ) ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

РЕЗЮМЕ

Способность эффективно сформировать стратегию самореализации в период, начиная с ранней взрослости, возможна при рефлексии реализуемого человеком копинг-поведения. Стресспреодолевающее поведение рассматривается как фактор, который реализуется в онтогенезе человека на более ранних стадиях, чем программирование и моделирование образа своей будущей самореализации в любой жизненной сфере. В статье проанализированы существующие классификации стратегий самореализации на основании различных критериев, а также механизм копинг-поведения как социальной адаптации человека.

Ключевые слова: самореализация, стратегии самореализации, копинг-стратегии, копинг-поведение, жизненные стратегии, уровень активности и стрессоустойчивости

Значимость вопросов, связанных со стратегией самореализации личности, на сегодняшний день очень высока в связи с процессами цифровизации общества. Исходя из современной сложившейся ситуации и процесса глобального оцифрования производственных процессов и сферы услуг, а также из доклада экспертов Всемирного экономического форума (ВЭФ), к 2020 году без работы могут остаться 5 млн человек. Основной фактор данного процесса — это приход «умных» производств. Как следствие — рост неравенства как внутри национальных экономик, так и на глобальном уровне. Аналитики Boston Global Group (BGG) предупреждают об изменениях структуры промышленных компетенций и профессий. Безусловно, это повлияет на уровень удовлетворенно-

сти жизнью у населения. К 2020 году депрессия может стать самой распространенной психической болезнью, по словам главного внештатного психиатра Минздрава, гендиректора НМИЦ психиатрии и наркологии имени Сербского Зураба Кекелидзе. По данным аналитического агентства DSMGroup, за первые четыре месяца этого года объемы продаж антидепрессантов и успокоительных выросли на 25 и 11,1% соответственно относительно аналогичного периода прошлого года. По мнению психиатров, это может быть связано с ростом уровня тревожности и агрессии в обществе [7].

Возникает потребность не только у человека, но и у общества очень внимательно отнестись к вопросу построения стратегии самореализации личности для

себя и ответственному выбору того пути, который приведёт к реализации ценностно-смысловой концепции, а также высокой степени удовлетворения от реализуемой стратегии и повышению стрессоустойчивости и увеличению ресурсного потенциала личности.

Процесс самоактуализации и возможности построить стратегию самореализации принято рассматривать с разных подходов в психологии и на разных уровнях психической организации человека. С точки зрения когнитивной психологии и физиологии, под стратегией самореализации подразумевается предрасположенность человека к моделированию, программированию и реализации своего личностного потенциала, где под предрасположенностью понимаются тип нервной системы, темперамент, уровень эмоциональной устойчивости, уровень активности и стрессоустойчивости [4].

С точки зрения гуманистического подхода, стратегия самореализации предполагает в первую очередь «эффективное управление процессом самореализации, основанное на адекватных, далеко идущих прогнозах, и постижении личностью своих смысло-жизненных и ценностных ориентаций» [8]. Творческая активность человека в данном подходе выделяется как главенствующее средство для развития способности проектировать себя, что, несомненно, является ведущей функцией личности.

Термин «стратегия» пришёл из военного дела и обозначает «план ведения войны» [20]. Также под стратегией часто понимаются такие понятия, как модель, план, замысел. В психологии наиболее полное определение стратегии представлено в работе А.С. Мельничук, в которой оно раскрывается как «обобщённый замысел, генеральный план достижения желаемого состояния, предполагающий определение принципов реализации активности, расстановку приоритетов, перспективную временную привязку и оптимальное распределение ресурсов» [13].

Говоря о понятии самореализации, важно заметить, что семантику определяют в данном случае два составляющих слова: «само», что обозначает направленность на себя, и «реализация», которая определяется в словаре как «осуществление». Суммируя два значения, можно вывести определение понятия «самореализация», которое означает «осуществление себя» [20].

Стратегия самореализации — это процесс, в рамках которого раскрывается способность использовать собственные личностные ресурсы для реализации своего самоосуществления в полной мере. Это значит не просто успешно адаптироваться в процессе жизнедеятельности, но и преобразовать среду вокруг себя.

Для проведения теоретического анализа термина «стратегия самореализации» в первую очередь необходимо обратиться к понятию «стратегия жизни» или «жизненные стратегии», поскольку они являются предшественниками термина «стратегия самореализации».

Интегративное определение жизненной стратегии личности даёт Л.С. Егорова: «Понятие жизненной стратегии означает способность к самостоятельному построению своей жизни, к принципиальному, осмысленному её регулированию в соответствии с кардинальным индивидуальным направлением» [6]. Термин «жизненная

стратегия» — это более широкое понятие относительно «стратегии самореализации», поскольку стратегии самореализации несут в себе более детерминированный характер, указывая не только на способность целеполагания, а на способности сформировать образ желаемого будущего и реализовать полностью личностный потенциал в выбранной сфере жизни.

Классификации по стратегиям самореализации дифференцируются в зависимости от компонентов, из которых они состоят:

- мотивационно-смысловой компонент дифференцирует стратегии в зависимости от актуализированных потребностей человека, где движущей силой самореализации являются личностные образования: система личностных смыслов и жизненных тем личности.[9];

- система ценностей и отношений как компонент и способ эффективного построения стратегий. Основной характеристикой жизненной стратегии выступает ответственность за свою жизнь и её осмысленность. Ценностные ориентации рассматриваются в качестве детерминант, инициирующих реальный процесс самореализации личности. Ценности указывают личности направление — «сектор субъектной реальности» для осуществления им самореализации. Терминальные ценности обозначаются как важнейший и главенствующий компонент, определяющим конечный результат самореализации [21];

- рефлексия как компонент, выделена Д.А. Леонтьевым как качество, которое возникает в процессе саморазвития личности.

Способность человека наблюдать за процессом собственного мышления и о степени влияния данной способности на развитие человека указывается в работах отечественных психологов, таких как: В.И. Слободчиков, В.С. Мухина, В.П. Зинченко, Б.С. Братусь.

Принципом дифференциации существующих классификаций стратегий самореализации человека являются не только личностные свойства и характеристики, но также и воплощение их в жизни.

1. а) мотивационная стратегия, чётко дифференцирующая «потребности для себя», «потребности для других», в которой человек максимально приспособляется к социальным ролям, его поведение становится подчёркнуто выраженным относительно первой или второй стратегии;

- б) ориентация на ситуационные разрядки где личность оказывается оторванной от моральных корней, подчинённых эмоциональным порывам и влечениям, её характеризует отсутствие логики поведения и ответственности за себя и события в жизни; синоним такой жизни — «жить, как вздумается»;

- в) ориентация на выживание или установки типа «прожить как-нибудь», «остаться на поверхности», «сохранить то, что есть». Вставшие на этот путь отдают предпочтение фатализму и пассивности, стремясь получить «сейчас» и «здесь» то, чего они лишатся с течением времени; у взрослых данный тип ориентации нередко совмещается с ориентацией на семью, семейным альтруизмом (служением семье), а также ориентацией «на карьеру», социальное продвижение [15].

2. Следующая классификация различает две противоположные жизненные стратегии: жизнестерпание и жиз-

непорождение. Первая — базируется на потреблении имеющихся ресурсов во вне, удовлетворении биологических и социальных потребностей, в то время как вторая стратегия — культивирование в себе ресурсов для реализации жизненных планов, в форме саморазвития [12].

3. Классификация, основанная на теории Эрика Фромма. Стратегия жизненного благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия жизненной самореализации, в основе которых лежат три разные, хотя и взаимосвязанные позиции: «иметь» (рецептивная активность), «достигать» («достиженческая» активность) и «быть» [16].

4. Осознанность как фактор формирования жизненных стратегий: первые тип — это «неосознание», где жизнь, это «поток явлений, и этому потоку необходимо подчиниться», и «осознание» — осмысление жизни в целом, в которое включён «рефлексивный анализ произошедшего и происходящего» [22].

5. «Стратегия адаптации» и «стратегия выживания» [3].

6. Стратегии самореализации личности: прогрессивная и рецептивная, которые отличаются показателями самореализации (удовлетворённостью, продуктивностью), а также ценностно-смысловыми детерминантами, транслируемыми доминирующими жизненными ориентациями обладания-бытия [19].

7. Существуют классификации стратегий самореализации междисциплинарного характера, в которых одним из возможных оснований для классификации жизненных стратегий рассматривается способ разрешения конфликтов. Обнаружив наличие конфликта, человек обычно действует одним из трёх способов: 1) прекращение всяких попыток борьбы, отход от социальных контактов и занятий; 2) стратегия приспособления, для которой характерно принятие изменившейся ситуации, где приспособление может проходить различными путями: пассивно (человек смирился со своей судьбой и передаёт функции контроля своей жизни внешним инстанциям) и активно (человек способен изменять отношение к своим занятиям и даже принимать новые способы действия); 3) преодоление конфликта. Для стратегий развития характерно стремление расширить границы существующих жизненных ситуаций. При творческом развитии происходит поиск и освоение новых областей жизни, что обогащает личность. При ограниченном развитии прогресс затрагивает только одну область, в то время как другие остаются на периферии жизни [20].

8. «Событийное» и «личностное». «Событийное» развитие — развитие преимущественно через внешние ситуации-события. Источник развития при этом находится вне личности [19].

9. Стратегии самораскрытия личности и стратегии самосохранения личности [17].

10. Деятельностная, социальная и личностная. Деятельностная самореализация реализуется в рамках профессиональной деятельности и предполагает высокий уровень профессиональных компетенций. Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной миссии, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической либо любой иной общественно-полезной деятельностью. Личнос-

тная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая на первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, любознательности, общительности, трудолюбия, настойчивости, инициативности, эрудиции, креативности, нравственности [9].

Классифицируя стратегии самореализации, также можно выделить ещё одно основание — временную перспективу.

Стратегия самореализации как результат и как процесс, где результатом является способность создать временной план развития себя, и как процесс — поведенческая реализация своего замысла.

Вопрос стратегии самореализации пока недостаточно глубоко изучен и требует более детального проработки. Нет пока единого мнения о составляющих стратегии самореализации, не изучен процесс формирования стратегии самореализации в онтогенезе, а также степень влияния индивидуальных и средовых факторов. Признётся тот факт, что стратегии самореализации включают в себя личностный компонент, в который входят физиологические и личностные особенности, и поведенческий компонент, который позволяет приводить в исполнение ту или иную модель жизневоплощения.

Поведенческий компонент в данном случае реализуется в виде социальной адаптации человека, иными словами, как «копинг-поведение»

Копинг-поведение определяется многими факторами: возрастными, когнитивными, смысловыми, ценностными, личными, внешними — ситуационными. Копинг-поведение — это поведенческая реализация личностных особенностей человека. Исследований по этому вопросу достаточно много, и они представляют большую практическую ценность, поскольку копинг-поведение проявляется на всех стадиях онтогенеза и на различных этапах жизненного пути. Копинг-стратегии могут претерпевать изменения, могут по-разному проявляться в зависимости от особенностей человека, но важен тот факт, что копинг-поведение влияет на достигаемые результаты, на социальное положение, занимаемое индивидом в обществе, на то, как человек обустроит свою жизнь. Таким образом, копинг-поведение является механизмом социальной адаптации [4].

Системная концепция адаптации рассматривает адаптацию как целостную, многоуровневую (включающую биологический, психологический и социальный уровни) и самоуправляемую систему, направленную на поддержание устойчивого взаимодействия индивида с окружающей средой. При этом система психической адаптации выступает как динамическая система, то есть как системно организованный процесс. По определению Ф.Б. Березина (1988), этот процесс позволяет человеку устанавливать оптимальные соотношения с окружающей средой и вместе с тем удовлетворять собственные актуальные потребности, не нарушая адекватного соответствия между его психическими и физиологическими характеристиками, с одной стороны, и требованиями среды — с другой [5].

«Принципиальным отличием функциональной деятельности системы психической адаптации человека от всех других самоуправляемых систем является наличие механизмов сознательного саморегулирования,

в основе которых лежит субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных воздействий на человека» [2].

Механизм копинг-поведения состоит из субъективной оценки стресс-фактора.

Человек, каждый день сталкиваясь с той или иной ситуацией, которая вызывает эмоции, фактически приводит в действие механизм совладания или реализует копинг-поведение.

Общей классификации копинг-поведения или типов копинг-стратегий пока нет. Существует два разнонаправленных фокуса стратегии поведения: проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный. Фокусированный на проблеме копинг имеет своей целью изменение ситуации, в то время как эмоционально ориентированный копинг направлен на регуляцию эмоционального состояния, индуцированного проблемной ситуацией (точнее, её оценкой). Данное разграничение является одним из вариантов выделения полярных типов копинга: активного, конфронтативного, инструментального, с одной стороны, и избегающего, эмоционального, паллиативного — с другой [22].

Эффективность той или иной стратегии зависит от особенностей актуальной ситуации и имеющихся личностных ресурсов.

Вместе с тем выделяют ряд психосоциальных факторов, способствующих адаптации к стрессовым ситуациям относительно независимо от характеристик этих ситуаций. К ним относят комплекс адаптивных индивидуально-типологических (преимущественно когнитивно-стилевых) особенностей (например, копинг-компетентность, оптимизм, самоуважение, интернальный локус контроля, жизнестойкость и т.п.), а также свойства социальной сети и адекватность социальной поддержки» [2].

Копинг-механизм ранее рассматривался как механизм психологической защиты, но это не совсем так. Механизм психологической защиты — это неосознаваемый процесс. Применяемые копинг-стратегии или копинг-поведение являются осознаваемыми в том случае, если человек способен к рефлексии, что является одним из важнейших факторов самоактуализированной личности.

В заключение обзора отметим, что копинг-механизм является ранним закреплённым адаптационным механизмом или сформированной реакцией человека. Изменение копинг-поведения сочетается с рефлексивным наблюдением этих реакций. Способность рефлексировать копинг-поведение может существенно повлиять на осуществление стратегии самореализации в жизни человека. На ранних стадиях онтогенеза происходит закрепление эффективного копинг-поведения. Стратегия самореализации относится к более поздней стадии онтогенеза, периоду ранней взрослости человека, поэтому формирование различных стратегий самореализации происходит на основе уже сформированных моделей копинг-поведения.

ССЫЛКИ

[1]. *Абульханова-Славская К.А.* Жизненная перспектива личности / Психология личности и образ жизни. — М.: Наука, 1987. — С. 138.

[2]. Психодиагностика и психокоррекция: учеб. пособие / А. Александров; — СПб.: Изд-во: Питер, 2008.

[3]. *Беляева Л.А.* Стратегия выживания, адаптации, преуспеваемости // Социологические исследования. — 2001. — № 6.

[4]. *Ваганова Н.А.* Саморегуляция и самоуправление как базовые механизмы социальной адаптации личности // Вестник экономики, права и социологии. — 2010. — № 3.

[5]. Методика для психологической диагностики совпадающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях: учеб. пособие для врачей и мед. психологов / Л.И. Вассерман Л.И. — СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2008.

[6]. *Егорова Л.Е.* Жизненные стратегии: гендерный аспект / М-во общ. и проф. образования РФ. Иван. гос. текстил. акад. — Иваново: Юнона, 1999. — 60 с.

[7]. *Джумагулова А.Ф., Колосец Е.Ф.* Единая система мотивации, самореализации и креативности в структуре личности / Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2009. — № 1, ч. 1, сер. 12.

[8]. *Долгов Ю.Н., Смотров Т.Н.* Типология жизненных стратегий личности / Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. Часть III. — Новосибирск: СибАК, 2011.

[9]. Психология личности: Типология теоретических моделей: учеб. пособие, 2-е издание, перераб. и доп. / Е.Ю. Коржова. — Биробиджан: ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2015. — 162 с.

[10]. *Коростылева Л.А.* Nekotorie osobennosti samorealizacii lichnosti. Доступно на сайте: www.elib.gnpbu.ru

[11]. Психодиагностика личности: учеб. пособ. / С.И. Кулинов — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. — 270 с.

[12]. *Ляхова М.А.* Психологические составляющие жизненной стратегии личности / Вестник КемГУ. — 2010. — № 3 (43).

[13]. *Мельничук А.С.* Субъективные стратегии личностно-профессионального развития кадров управления: Монография / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2009.

[14]. *Наумова Н.Ф., Давыдова Н.М.* Жизненные стратегии в переходном обществе // Социологический журнал. — 1995. — № 2.

[15]. *Пехунен Р.* Задачи развития и жизненные стратегии // Психология личности и образ жизни / ред. Е.В. Шорохова. — М., 1987. — 219 с.

[16]. *Плотницкая М.Р.* Стратегии самореализации личности при различных типах гендерной идентичности / М.Р. Плотницкая: автореф. дис.... канд. психол. наук. — Хабаровск, 2008.

[17]. *Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности: Субъектный подход; дис. ... доктор. псих. наук: 19.00.01 / С.Т. Посохова. — Санкт-Петербург, 2001. — 393 с.

[18]. *Резник Ю.М.* Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив — М., 1995.

[19]. *Толочек В.А.* Современная психология труда. — СПб.: Питер, 2005. — 257 с.

[20]. *Ушаков Д.* Большой толковый словарь — Издательство Славянский Дом.

[21]. Milton Rokich / The Nature of Human Values Доступно по ссылке: http://psylab.info/Методика_«Ценностные_ориентации»_Рокича.

[22]. A Menegetti «Практикум лидера» Доступно по ссылке: <http://e-libra.su/read/374044-praktikum-lidera.htm>

OR COPING BEHAVIOR AS A FACTOR OF INFLUENCE ON THE STRATEGY OF SELF-REALIZATION

Ekaterina O. Sekackaya, postgraduate student of the 2nd course of the Department of acmeology and psychology of professional activities of the faculty of psychology of the Institute of social Sciences of the Russian Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (Ranepa); prospect Vernadskogo, 82; e-mail: mus-ekaterina@yandex.ru

Alexander N. Blinkov, associate Professor of the Department of acmeology and psychology of professional activity, candidate of psychological Sciences of the Russian Academy of national economy and public administration under the President of the Russian Federation (Ranepa) Vernadsky Ave., 82; e-mail:5780604@mail.com

Lyudmila A. Stepnova, doctor of psychological Sciences, Professor, Deputy head. Of the Department of acmeology and psychology of professional activity of the Russian Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (Ranepa); prospect Vernadskogo, 82.

ABSTRACT

The ability to effectively form a strategy of self-realization in the period from early adulthood is possible with the reflection of the coping behavior implemented by a person. Stress-relieving behavior is considered as a factor that is realized in human ontogenesis at earlier stages than programming and modeling of the image of future self-realization in any sphere of life.

The article analyzes the existing classification of self-realization strategies on the basis of various Criteria, as well as the mechanism of coping behavior as a social adaptation of a person.

Keywords: self-realization, strategies of self-realization, coping strategies, coping behavior, life strategies, level of activity and stress resistance. [1]

REFERENCES

- [1]. *Abulkhanova-Slavskaya K.A.* life perspective of personality / Psychology of personality and way of life. M.: Science, 1987. — P. 138.
- [2]. Psychodiagnostics and psycho-correction: proc. book / Alexander. A.; Ed: Peter; SPb., 2008.
- [3]. *Belyaeva L.A.* Strategy of surviving, adaptation, the prosperity of // Sociological studies. — 2001. — № 6.
- [4]. *Vagapova N.Ah.* 2010 self-Regulation and self-government as the basic mechanisms of social adaptation of the individual // Bulletin of Economics, law and sociology. — 2010. — № 3.
- [5]. Methods for psychological diagnosis of concurrent behavior in stressful and problematic situations for the individual: studies. manual for doctors and honey. psychologists / Wasser-

man L.I. MD, Professor. St. Petersburg Psychoneurological Institute. V.M. Bekhtereva, 2008.

[6]. *Egorova L.E.* Life strategies: gender aspect / M—in General and prof. education of the Russian Federation. Ivan. state textiles. Akad. — Ivanovo: Juno, 1999. — 60 seconds.

[7]. F. Adzhumagulova, E.F. Kolomiets unified system of motivation, fulfillment, and creativity in the struture of the person / Vestnik of Saint Petersburg University. — 2009. — No. 1, part 1, ser. 12.

[8]. Debt. Typology of life strategies of the personality T.N. Smotrova. Typology of life strategies of personality / Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: sat. IX international. scientific.–prakt. Conf. part III. — Novosibirsk: Sibak, 2011.

[9]. Psychology of personality: Typology of theoretical models: studies. manual / Korzhova, E. Y. Priamur. GOS. UN–t im.Sholom Aleichem 2nd edition, revised and additional Birobidzhan of PSU. Sholom Aleichem, 2015. — 162s.

[10]. *Korostyleva L.A.* Nekotoriesobennostisamorealizacii lichnosti. Available at: www.elib.gnpbu.ru

[11]. Psychodiagnostics of personality: studies. manual. / Kudinov, S.I. Tolyatti: publishing house of TSU, 2012. — 270 p.

[12]. *Lyakhova M.A.* Psychological components of the life strategy of the person / VestnikKemSU. — 2010. — № 3 (43)

[13]. *Melnichuk A.S.* the Subjective strategies for personal–professional development of personnel management: Monograph / Under the General editorship of A.A. Derkach. — M.: Publishing house rags. — 2009

[14]. *Naumova N.F. and Davydova N.M.* Life strategies in transitional society//Sociological journal. — 1995. — №2:

[15]. *Pajunen R.* Development and life strategies // Psychology of personality and lifestyle / edited by E.V. Shorokhova. — M., 1987. — 219 p.

[16]. *Plotnitskaya M.R.* Strategies of self — realization of the personality at different types of gender identity / M.R. Plotnitskaya: autoref. dis.... kand. the course of studies. sciences'. — Khabarovsk. — 2008.

[17]. S. Posokhova So Psychology adaptable personality: Subjective approach; the dis. ... doctor. crazy. Sciences: 19.00.01; / Posokhova Svetlana Timofeevna. — St. Peteburg., 2001. — 393 p.

[18]. *Reznik, Y. M.* life strategies of personality: search for alternatives, M., — 1995.

[19]. *Tolochek V.A.* Modern psychology of work. — SPb.: Peter, 2005. — 257 p.

[20]. D. Ushakov the Big explanatory dictionary Publisher: Slavyanskiy Dom.

[21]. Milton Rokich / The Nature of Human Values is Available at: http://psylab.info/Методика_«Cannotguarantee»Rokich

[22]. *Menegetti A.* «Workshop leader» Available at: <http://e-libra.su/read/374044-praktikum–lidera.html>



Шевченко Наталья Сергеевна,

студент магистратуры; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия; e-mail: dr.shevchenko@list.ru



Блинков Александр Николаевич,

кандидат психологических наук, доцент; кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности; факультет психологии; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия; e-mail: 5780604@mail.com

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ «МИШЕНЕЙ» ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВРАЧЕЙ

РЕЗЮМЕ

В нашей работе рассмотрены: а) актуальность изучения профессионального выгорания врачей, работающих в сфере неврологических расстройств в связи с повышенной нервно-психической напряжённостью; б) в результате диагностики выявлены «мишени» воздействия, которые должны учитываться при формировании программы профилактики и коррекции профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание врачей; «мишени» воздействия, методы диагностики синдрома профессионального выгорания врачей.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность изучения проблемы синдрома профессионального выгорания врачей, методов его профилактики и коррекции неоспорима, т.к. профессиональная деятельность врачей отличается повышенной нервно-психической напряжённостью, с воздействием разного рода стресс-факторов, что способствует возникновению профессионального выгорания. Медицина требует принятия решений с высокой долей медицинской ответственности, характеризуется строгой регламентацией труда, высокой коммуникативной нагрузкой, а также высоким уровнем персональной ответственности за принимаемые решения. Вместе с тем деятельность врачей, специализирующихся в сфере неврологических расстройств, имеет дополнительные факторы риска формирования профессионального выгорания, связанных с психологическими особенностями данной категории больных. Именно специфика работы со сложными пациентами определяет высокую вероятность возникновения и прогрессирования у врачей профессионального выгорания [3].

В большинстве случаев профессиональное выгорание представляется как деструктивный процесс потери профессиональной эффективности, снижения коммуникативных качеств и развития нервно-психической деза-

даптации вплоть до необратимых изменений личности. Причиной профессионального выгорания являются как неудовлетворительные условия работы, так и индивидуальные особенности личности работника [1].

Можно выделить две основные теоретические структуры синдрома профессионального выгорания: первая представляет выгорание как синдром, состоящий из нескольких симптомов разной степени выраженности; вторая представляет выгорание как процесс, а индивида — находящимся на одной из его стадий.

МЕТОДЫ И ПРОЦЕДУРА

В психодиагностических исследованиях приняло участие 40 человек (36 женщин и 4 мужчин). Средний возраст опрошиваемых составил 36 лет. Образование все врачи имеют высшее. 85% респондентов имеют семейное положение «замужем/женат» (34 человека). В данной исследовательской работе объектами являются врачи, которые работают в наиболее трудных нервно-психических условиях, ежедневно принимая пациентов, находящихся в тяжёлой жизненной ситуации.

Были использованы эмпирические методы: индивидуальное собеседование, наблюдение, структурированное интервью, методики диагностики уровня профессионального выгорания К. Маслач, В.В. Бойко, «Оценка

потерь и приобретений персональных ресурсов» Н.Е. Водопьяновой [2]. Для обоснования гипотез были использованы методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона, t-критерий Стьюдента, критерий корреляции Пирсона), а также сравнительный анализ данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Первичное интервью выявило проблему, которая наблюдается во всей структуре медицинской работы неврологического отделения — сложный характер неврологических расстройств и высокий уровень личной ответственности врача за результаты лечения. Данный фактор может демотивировать и приводить к неудовлетворённости профессиональной деятельностью.

Результаты уровня профессионального выгорания по методике К. Маслач в контрольной группе № 1 (до эксперимента) представлены в табл. 1.

Таким образом, согласно полученным данным, эмоциональное истощение выражено у 60% опрошенных, что составляет 12 человек, на среднем уровне выражено у 8 человек.

Деперсонализацию испытывают на высоком уровне 70% респондентов (14 человек), на среднем — 30% (6 человек). Редукцию профессиональных достижений ощутили 40% на высоком (8 человек), 45% на среднем (9 человек) и 15% на низком уровне (3 человека).

Результаты уровня профессионального выгорания по методике К. Маслач в экспериментальной группе № 3 (до тренинга) представлены в табл. 2.

Таким образом, согласно полученным данным, эмоциональное истощение выражено у 60% опрошенных, что составляет 12 человек, на среднем уровне выражено у 8 человек.

Таблица 1

Результаты уровня профессионального выгорания по методике К. Маслач в группе № 1, %

| Фазы выгорания | L | M | X |
|---------------------------|----|----|----|
| Эмоциональное истощение | 0 | 40 | 60 |
| Деперсонализация | 0 | 30 | 70 |
| Редукция профессионализма | 15 | 45 | 40 |

Таблица 2

Результаты уровня профессионального выгорания по методике К. Маслач в группе № 3, %

| Фазы выгорания | L | M | X |
|---------------------------|---|----|----|
| Эмоциональное истощение | 0 | 40 | 60 |
| Деперсонализация | 0 | 30 | 70 |
| Редукция профессионализма | 5 | 55 | 40 |

Деперсонализацию испытывают на высоком уровне 70% респондентов (14 человек), на среднем — 30% (6 человек). Редукцию профессиональных достижений ощутили 40% на высоком (8 человек), 55% на среднем (11 человек) и 5% на низком уровне (1 человек).

Интерпретация результатов по методике В.В. Бойко. Предложенная методика даёт подробную картину синдрома «эмоционального выгорания».

Результаты, полученные при обработке анкет, представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3

Результаты уровня профессионального выгорания по методике В.В. Бойко в контрольной группе № 1, %

| Фазы выгорания | – | Формируется | + |
|--|----|-------------|----|
| «НАПРЯЖЕНИЕ» | 70 | 20 | 10 |
| 1. Переживание психотравмирующих обстоятельств | 65 | 15 | 20 |
| 2. Неудовлетворённость собой | 75 | 20 | 5 |
| 3. «Загнанность в клетку» | 80 | 15 | 5 |
| 4. Тревога и депрессия | 60 | 10 | 30 |
| «РЕЗИСТЕНЦИЯ» | 30 | 35 | 35 |
| 1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование | 55 | 35 | 10 |
| 2. Эмоционально-нравственная дезориентация | 30 | 20 | 50 |
| 3. Расширение сферы экономии эмоций | 55 | 10 | 35 |
| 4. Редукция профессиональных обязанностей | 50 | 5 | 45 |
| «ИСТОЩЕНИЕ» | 55 | 35 | 10 |
| 1. Эмоциональный дефицит | 50 | 25 | 25 |
| 2. Эмоциональная отстранённость | 60 | 25 | 15 |
| 3. Личностная отстранённость (деперсонализация) | 55 | 5 | 45 |
| 4. Психосоматические и психовегетативные нарушения | 80 | 15 | 5 |

Таблица 4

Результаты уровня профессионального выгорания по методике В.В. Бойко в экспериментальной группе № 3, %

| Фазы выгорания | – | Формируется | + |
|--|------|-------------|------|
| «НАПРЯЖЕНИЕ» | 70 | 20 | 10 |
| 1. Переживание психотравмирующих обстоятельств | 70,7 | 0 | 29,3 |
| 2. Неудовлетворённость собой | 80,5 | 19,5 | 0 |
| 3. «Загнанность в клетку» | 70,7 | 19,5 | 9,8 |
| 4. Тревога и депрессия | 51,2 | 9,8 | 39 |
| «РЕЗИСТЕНЦИЯ» | 29,3 | 41,4 | 29,3 |
| 1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование | 39 | 41,5 | 19,5 |
| 2. Эмоционально-нравственная дезориентация | 19,5 | 19,5 | 61 |
| 3. Расширение сферы экономии эмоций | 61 | 9,7 | 29,3 |
| 4. Редукция профессиональных обязанностей | 48,8 | 0 | 51,2 |
| «ИСТОЩЕНИЕ» | 48,8 | 41,5 | 9,7 |
| 1. Эмоциональный дефицит | 61 | 19,5 | 19,5 |
| 2. Эмоциональная отстранённость | 51,2 | 29,3 | 19,5 |
| 3. Личностная отстранённость (деперсонализация) | 51,2 | 9,8 | 39 |
| 4. Психосоматические и психовегетативные нарушения | 80,4 | 9,8 | 9,8 |

В результате проведённого исследования получены следующие тенденции.

1. В большей степени по группам выражена фаза «резистентности»: у группы № 1 — 35% (7 человек), у группы № 3 — 29,3% (6 человек). В данной фазе наибольшие показатели получили симптомы: «эмоционально-нравственная дезориентация» — у группы № 1 — 50% (10 человек), у группы № 3 — 61% (12 человек); «редукция профессиональных обязанностей» — у группы № 1 — 45% (9 человек), у группы № 3 — 51,2% (10 человек).

Таким образом, «мишенями» воздействия при формировании программы профилактики и коррекции профессионального выгорания будут:

- неадекватное реагирование врачей в отношении пациентов, деление пациентов на «плохих» и «хороших», связанное также с иррациональными речевыми конструктами («почему я должен за всех волноваться»), так как эмоции недостаточно стимулируют нравственные чувства;

- облегчение и сокращение профессиональных обязанностей врачей, которые требуют эмоциональных затрат.

2. В фазе «истощения» наиболее выражены симптомы «личностная отстранённость (деперсонализация)» — у группы № 1 — 45% (9 человек), у группы № 3 — 39% (8 человек); «эмоциональный дефицит» — 25% (5 человек), у группы № 3 — 19,5% (4 человека).

Таким образом, «мишенями» воздействия при формировании программы профилактики и коррекции профессионального выгорания будут:

- развитие коммуникативных навыков, т.к. врачи, имеющие выраженные вышеуказанные симптомы, начинают относиться к работе механически, находясь

на рабочем месте только для зарабатывания денежных средств;

- развитие эмпатии, т.к. врачи перестают сопереживать клиентам, и медицинская помощь в таком случае может оказываться не в полной мере;

- повышение эмоциональных ресурсов.

3. В фазе «напряжение» наиболее выражены симптомы «тревога и депрессия» — у группы № 1 — 30% (6 человек), у группы № 3 — 39% (8 человек); «переживание психотравмирующих обстоятельств» — у группы № 1 — 20% (4 человека), у группы № 3 — 29,3% (6 человек).

Таким образом, «мишенями» воздействия при формировании программы профилактики и коррекции профессионального выгорания будут:

- неудовлетворённость собой, необходимо формирование позитивного отношения и любви к себе;

- снижение тревожности, необходимо направить техники релаксации и саморегуляции;

- работа с психотравмирующими факторами профессиональной деятельности.

Из вышеуказанной информации следует то, что существует естественная необходимость в профилактике и коррекции проблемы профессионального выгорания в данном отделении для увеличения эффективности работы специалистов. Вышеуказанные «мишени» учитывались при составлении программы профилактики и коррекции профессионального выгорания.

ВЫВОДЫ

Диагностика уровня профессионального выгорания выявила «мишени» воздействия при формировании программы профилактики и коррекции профессионального выгорания: неадекватное реагирование

врачей в отношении пациентов; облегчение и сокращение профессиональных обязанностей; развитие коммуникативных навыков; развитие эмпатии; повышение эмоциональных ресурсов; неудовлетворённость собой; снижение тревожности; работа с психотравмирующими факторами профессиональной деятельности.

ССЫЛКИ

- [1]. *Бабич О.И.* Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов / О.И. Бабич. — Волгоград: Учитель, 2009. — 122 с.
- [2]. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2008. — 358 с.
- [3]. Официальный сайт журнала для врачей «Трудный пациент». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL:<http://t-pacient.ru/articles/6029/> (дата обращения — 16.11.2017).

PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL MODEL OF PROPHYLAXIS AND CORRECTION OF PROFESSIONAL BLAMING OF DOCTORS

Natalia S. Shevchenko, a master's degree student; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RASHiGS); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: dr.shevchenko@list.ru

Alexander N. Blinkov, candidate of psychological sciences, associate professor; Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities; psychology faculty; Institute of Social Sciences; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RASHiGS); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: 5780604@mail.com

ABSTRACT

In our work we consider: A) the relevance of studying the professional burnout of doctors working in the field of neurological disorders in connection with increased neuropsychic tension; B) as a result of the diagnosis, the «targets» of the impact were identified, which should be taken into account in the formation of a prophylaxis and correction program for professional burnout.

Keywords: professional burnout of doctors; «Targets» of exposure, methods of diagnosing the syndrome of professional burnout of doctors.

REFERENCES

- [1]. *Babich O.I.* Prevention of the syndrome of professional burnout of teachers / O.I. Babich. — Volgograd: Teacher, 2009. — 122 with.
- [2]. *Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S.* Burnout syndrome: diagnosis and prevention. — St. Petersburg: Peter, 2008. — 358 p.
- [3]. Official site of the journal for doctors «Difficult patient». [Electronic resource]. — Access mode: URL: <http://t-pacient.ru/articles/6029/> (circulation date is November 16, 2017).



Давыдова Светлана Алексеевна,
студентка магистратуры¹; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: lana.davydova.94@bk.ru

УДК 159.9 (психология)

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ: ПРОЯВЛЕНИЕ И СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

РЕЗЮМЕ

В данной публикации рассмотрены: а) актуальность психологического изучения синдрома «эмоциональное выгорание» (далее — синдром выгорания, выгорание или синдром) заключается в том, что всё чаще выгорание приобретает повышенные психоэмоциональные нагрузки, при которых оно отрицательно сказывается на исполнении профессиональных обязанностей, самочувствии работника и качестве жизни; б) социально-психологические ситуации, которые по результатам теоретического анализа работ российских и зарубежных психологов показали, что существует необходимость создания эффективной системы профилактики и реабилитации синдрома эмоционального выгорания у медицинского персонала для построения продуктивного контакта, с учётом особенностей врача и пациента; в) возможность практического применения полученных результатов; г) перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, качество жизни, психоэмоциональные нагрузки, медперсонал.

Актуальность и важность исследования заключается в том, что ввиду наличия у медицинских работников повышенных психоэмоциональных нагрузок возрастает уровень выраженности синдрома эмоционального выгорания. Синдром выгорания уже давно признан серьёзной проблемой в профессиональной сфере современной жизни и стал более распространённым в последнее десятилетие. Хотя синдром поражает людей всех возрастов и профессий, он широко распространён среди медицинских работников из-за интенсивного и непрерывного контакта с людьми, получающими уход. Кроме того, в тесной взаимосвязи с ним выступают такие аспекты, как возраст, пол, межличностные конфликты и низкий уровень участия в процессе принятия решений. Обычно он развивается медленно, это вызвано многими факторами, и почти никогда не идентифицируется на ранних стадиях. В последнее время начало происходить учащение психологических изменений, таких как трудности в социальных отношениях, беспокойство и раздражительность.

В связи с этим была определена **проблема** истощения эмоциональных ресурсов, к которым можно отнести нарастающее безразличие к своим обязанностям и происходящему на работе, низкую производительность, конфликты на рабочем месте, неудовлетворённость работой и, как следствие, резкое ухудшение

качества жизни. В дальнейшем могут развиваться невротические расстройства и психосоматические заболевания. Синдром выгорания имеет высокую значимость из-за большого количества людей, затронутых им, и потенциального ущерба, который он может нанести для индивидуального и коллективного качества жизни на рабочем месте.

Цель исследования состоит в том, чтобы определить пути профилактики синдрома эмоционального выгорания, враждебности и агрессии среди медперсонала.

Задачи исследования сложились следующие: 1) определить предпосылки формирования синдрома эмоционального выгорания, враждебности и агрессии у медперсонала; 2) охарактеризовать синдром эмоционального выгорания, враждебность и агрессию как феномены и проанализировать процесс их формирования у медперсонала; 3) провести анализ параметров деятельности врачей по шкале профессионального стресса; 4) изучить частоту возникновения и признаки проявления синдрома эмоционального выгорания, враждебности и агрессии в профессиональной деятельности медперсонала; 5) определить основные направления коррекционной работы в контексте профилактики формирования синдрома эмоционального выгорания, проявления враждебности и агрессии у медперсонала.

Теоретической базой исследования являются: М.Е. Бурно «Терапия творческим самовыражением — ТТСБ»; К. Маслак и С. Джексон «Многофакторная теория выгорания»; В.В. Бойко «Диагностическая теория эмоционального выгорания»; Г. Селье «Концепция

¹ Научный руководитель: А.А. Михалева, ассистент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС.

стресса», Г. Фрейденберг «Эмоциональное выгорание», Е. Махер «Симптомы эмоционального выгорания»; Б. Пелман и Е. Хартман «Компоненты эмоционального (физического) истощения»; Дж. Гринберг «Стадии синдрома эмоционального выгорания»; Форманок «Синдром эмоционального сгорания».

Методической базой исследования являются частные и общие методы психологии: субъективности, системности, комплексности. Методы исследования: теоретический анализ и обобщение: диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; терапия творческим самовыражением М.Е. Бурно; диагностика состояния агрессии — опросник «Басса-Дарки»; тест А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях».

В процессе теоретического анализа работ российских и зарубежных исследователей нами было выявлено следующее.

1. Врачи подвержены высоким уровням стресса и особенно выгоранию, что среди врачей увеличивает риск депрессии, тревожности, нарушения сна, усталости, злоупотребления алкоголем.

Источники стресса варьируются от эмоций, возникающих в контексте ухода за пациентами, до окружающей среды, в которой практикуют врачи.

Комплекс особых психических проблем впервые был описан Х. Фрейденбергом в 1974 г. Он наблюдал их у специалистов так называемых помогающих профессий — людей с полной самоотдачей, работавших в общественных организациях.

2. Синдром эмоционального выгорания развивается в процессе профессиональной деятельности стоматолога. На развитие синдрома оказывает влияние профессиональная специализация врача (В.В. Бойко «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания»).

Помимо профессиональной специализации влияют количество рабочих часов в течение недели и степень эмоционального истощения (Р. Каразман).

3. К. Маслах описывал эмоциональное выгорание как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностных достижений, который может возникать среди специалистов, занимающихся разными видами помогающих профессий. Доминирующие симптомы эмоционального выгорания у врачей-стоматологов: переживание психотравмирующих обстоятельств, тревога и депрессия, неадекватное эмоциональное реагирование и эмоциональная отстранённость.

4. Истощение — ведущий симптом и основная характеристика выгорания. В. Франкл выделял два основных дефицита: потерю интереса, которая ведёт к скуке, и отсутствие инициативы, которое ведёт к апатии. При утере интереса и инициативы возникало чувство бессмысленности. В эмоциональном выгорании также присутствуют чувства пустоты и бессмысленности. Только апатия выступает в качестве причины утраты инициативы, а не следствия.

По итогам теоретического анализа сформулированы следующие **выводы**.

1) Необходимо заботиться о том, чтобы эмоциональное выгорание не приобретало слишком выраженных

масштабов, при которых оно отрицательно сказывается на исполнении профессиональных обязанностей и самочувствии работника.

2) Выгорание среди врачей может привести к низкому качеству ухода, предоставляемому пациентам, увеличению числа медицинских ошибок и ухудшению состояния здоровья.

3) Создание благоприятной рабочей среды может помочь достичь баланса между работой и жизнью и позволить безопасно работать, обеспечивая благоприятную рабочую среду.

4) Профилактика выгорания имеет большую значимость, чем лечение уже существующего синдрома.

Возможность практического применения результатов заключается в том, чтобы обеспечить уменьшение негативных факторов для более эффективной работы. По возможности предотвратить появление эмоционального выгорания путём профилактических действий. Создать благоприятную рабочую среду, развить осознанность, контроль эмоциональных порывов. В заключение нашей статьи следует отметить, что главным в устранении выгорания является реальная оценка своих возможностей для предотвращения перегрузки рабочего графика. В перспективе наших дальнейших исследований предполагается проведение эмпирического исследования по данной теме.

ССЫЛКИ

[1]. Казанский медицинский журнал, том 93, № 4, 2012. — С. 657–659.

[2]. Альфрид Лэнгле: Эмоциональное выгорание — пепел после фейерверка. Экзистенциально-аналитическое понимание и предупреждение (лекция в МСПИ, часть 1), 2014 // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K7QLHfi-qY> (дата обращения 19.09.2018).

[3]. Альфрид Лэнгле: Эмоциональное выгорание — пепел после фейерверка. Экзистенциально-аналитическое понимание и предупреждение (лекция в МСПИ, часть 2), 2014. // [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=RsjtPrBx2_E (дата обращения 19.09.2018).

[4]. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine: Burnout syndrome in health-care professionals in a university hospital, 2017. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5439116/> (дата обращения 19.09.2018).

[5]. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine: Burnout and Doctors: Prevalence, Prevention and Intervention, 2016. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5041038/> (дата обращения 19.09.2018).

BURNOUT SYNDROME: MANIFESTATION AND WAYS TO PREVENT THE MEDICAL STAFFS

Svetlana A. Davydova, Student (Magistracy); Department of Acmeology and Psychology of professional activity; Faculty of Psychology; Institute of Social Sciences; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospect, Moscow, Russia, 119606; e-mail: ana.davydova.94@bk.ru

ABSTRACT

This publication discusses: A) the relevance of the psychological study of emotional burnout syndrome in medical personnel, which consists in the fact that more and more often, burnout acquires increased psycho-emotional stress, in which it adversely affects the performance of professional duties and the health of the employee and the quality of life; B) socio-psychological situations based on the results of theoretical analysis of the works of Russian and foreign psychologists, showed that: there is a need to create an effective system of prevention and rehabilitation of «burnout syndrome» in medical personnel to build productive contact, taking into account the characteristics of the doctor and the patient; C) the possibility of practical application of the results; D) prospects for further research.

Keywords: emotional burnout, quality of life, psycho-emotional stress, medical staff.

REFERENCES

[1]. Kazan Medical Journal, Vol. 93, No. 4, 2012. pp. 657–659.

[2]. Alfried Langle: Emotional burnout — the ashes after the fireworks. Existential-analytical understanding and warning (lecture in MSPI, part 1), 2014. // [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K7QLIHfi-qY> (circulation date is September 19, 2018).

[3]. Alfried Langle: Emotional burnout — the ashes after the fireworks. Existential-analytical understanding and warning (lecture in MSPI, part 2), 2014. // [Electronic resource]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=RsjtPrBx2_E (circulation date is September 19, 2018).

[4]. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine: Burnout syndrome in health care professionals in a university hospital, 2017. // [Electronic resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5439116/> (circulation date is September 19, 2018).

[5]. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine: Burnout and Doctors: Prevalence, Prevention and Intervention, 2016. // [Electronic resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5041038/> (reference date is September 19, 2018).



Ибрагимова Эльвира Фанильевна,

магистрантка кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности; факультет психологии; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);

проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;

e-mail: elviraibr@gmail.com

УДК 65.01

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

РЕЗЮМЕ

В статье выполнен анализ теоретических представлений относительно феномена «профессиональное выгорание» применительно деятельности руководителя. Проанализирован механизм формирования эмоционального выгорания, структурные характеристики данного феномена и симптомы проявления выгорания на различных уровнях — психологического, физического, а также социального плана. В статье уделено внимание механизму формирования профессионального выгорания, а также негативных последствий для деятельности.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, профессиональная деятельность.

Исследование проблемы выгорания у представителей разных областей профессиональной деятельности обуславливается важностью и значимостью процесса оптимизации профессиональной деятельности, важностью сохранения и развития личности в труде, а также заботой о психологическом здоровье, благополучии и надёжности. Так как именно эмоциональная составляющая жизни и деятельности существенным образом оказывает влияние на восприятия человеком самого себя и окружающей действительности, определяет в значительной степени восприятие окружающего мира и самого себя, даёт ощущение безопасности, а также способствует раскрытию личностью своих ресурсов, то обращение к проблеме эмоционального благополучия имеет очевидно большую важность и значимость.

Деятельность руководителя в значительной степени способствует формированию профессионального стресса и эмоционального выгорания. Существует множество факторов, как объективного, так и субъективного характера, которые негативным образом сказываются на личности руководителя, порождая существенное эмоциональное напряжение и стресс. Множество эмоциональных факторов в деятельности руководителя способствуют нарастанию ощущения неудовлетворённости, накоплению усталости, приводя к истощению, кризисам и профессиональному выгоранию.

Различными исследователями используются разные термины для обозначения феномена «выгорание», такие как «профессиональное выгорание», «эмоциональное перегорание», «психическое выгорание», «эмоциональное сторание». Разнообразие в использовании терминов обуславливается наличием различно-

го понимания сущности и природы данного феномена. В зарубежной психологической науке для обозначения феномена «профессиональное выгорание» используют понятие burnout (буквально «выгорание»), безотносительно дополнительных прилагательных. Теоретические разночтения, которые существуют в отечественной психологической науке, обусловлены разночтениями при переводе исследователями термина burnout, с одной стороны, но также и разностью в определении данного феномена, с другой. Например, феномен профессионального выгорания объясняется и в контексте профессионального стресса, и в контексте профессиональной деформации, и в контексте экзистенциального кризиса. Отмечается также, что предложенные понятия могут рассматриваться как тождественные, синонимичные и обозначают один и тот же психологический феномен.

Феномен профессионального выгорания стал предметом психологических исследований с 70-х годов XX века. Понятие «выгорание» было введено учёным Н. Fredenberger в контексте описания актуального психологического состояния человека, который не имеет психических заболеваний, физических нарушений, в качестве специфической особенности деятельности которых выступает интенсивное общение с другими людьми, а также наличие эмоциональной насыщенной атмосферы [4]. Понятие профессионального выгорания первоначально рассматривалось как специфическое состояние измождения, истощения, чувства собственной бесполезности. Практические и теоретические исследования данного психологического феномена достаточно широко представлены в зарубежной науке.

В зарубежной психологии наиболее значимыми являются вопросы структуры выгорания, особенностей и факторов его формирования, а также возможностей обеспечения благополучия сотрудников. В отечественной психологии первые исследования проблемы профессионального выгорания связываются с исследованиями Б.Г. Ананьева. Учёный использовал сходное понятие «сгорание» для обозначения негативного явления, которое находит своё проявление в связи с интенсивными межличностными отношениями и общением и характерный для профессий категории «человек–человек». Описание явлений, которые могут рассматриваться как весьма близкие по своему содержанию феномену «выгорание», можно найти в работах Л.А. Китаева-Смыка, В.А. Бодрова и др. [2].

В середине 90-х годов XX века вопросы профессионального выгорания стали предметом научного интереса В.В. Бойко, А.А. Рукавишников, В.Е. Орёл и др. [3]. Исследователями отмечается сложный, комплексный и многоуровневый характер данного феномена. Отмечаются такие симптомы и признаки выгорания, в ряду которых усталость, эмоциональная напряжённость, невротизация, экзистенциальное отчаяние, чувство бессмысленности жизни и ощущение пустоты (М. Буриш, Т.И. Рогинская). Профессиональное выгорание также сопровождается внутриличностным конфликтом, кризисом ценностей, чувством одиночества, высоким уровнем зависимости от работы, а также редукцией профессиональных достижений и чувством разочарования в своих профессиональных идеалах (Е.Г. Ожогова) [8].

Т.И. Рогинская, в рамках синдромологического анализа, рассматривает профессиональное выгорание как комплекс отдельных симптомов, которые охватывают все аспекты и уровни личности, воздействие на межличностные отношения, особенности мотивационной сферы личности, а также отношения и психологическое состояние человека [9].

А.А. Рукавишников отмечает, что профессиональное выгорание следует рассматривать как негативное психологическое явление, которое находит своё проявление в психоэмоциональном истощении, в развитии отрицательных профессиональных установок. По мнению исследователя, профессиональное выгорание проявляется в снижении уровня профессиональной мотивации. Симптомами профессионального выгорания выступают такие проявления, как физические, аффективные, поведенческие, а также мотивационные [10].

В.В. Бойко профессиональное выгорание рассматривает как явление, формирующееся в процессе жизнедеятельности человека и характеризующееся такими проявлениями, как ригидность, снижением подвижности эмоций, а также психосоматическими нарушениями [7].

Ригидность можно рассматривать как одну из наиболее значимых характеристик профессионального выгорания, имеющую динамику-содержательную природу. Отмечается, что ригидность свидетельствует о трудностях, которые проявляются у личности в процессе самоактуализации.

П.И. Сидоров выделяют такие определения профессионального выгорания, как:

– реакция организма, которая возникает как результат продолжительного воздействия профессионального стресса;

– процесс утраты когнитивной, эмоциональной, физической энергии, который проявляется в симптомах умственного, эмоционального, физического утомления, снижения удовлетворённости работы, а также личностной отстранённости;

– выработанный стереотип, механизм психологической защиты, функциональный стереотип, обеспечивающий дозировку и экономный расход энергетических ресурсов личности [11].

Анализ симптомов в структуре синдрома выгорания руководителя показывает, что исследователями выделяется множество его проявлений, которые можно свести к отдельным устойчивым группам.

На наличие симптомов физического плана указывают С. Maslach, Е. Махер, Ю.А. Юдичиц и др. В ряду этих симптомов выделяются такие признаки, как истощение (проявляющееся в чувстве усталости, снижения активности и упадка сил), психосоматические проблемы, которые включают в себя в головные боли, расстройства ЖКТ, снижение внутренней и внешней чувствительности, осязания, обоняния и т.п.

Следующей сравнительно большой группой являются собственно психологические симптомы, которые охватывают такие сферы личности, как эмоциональная, мотивационная, интеллектуальная. Как справедливо отмечают К. Маслач, Ю.А. Юдичиц, О.В. Хухлаева, в мотивационной сфере при профессиональном выгорании диагностируется негативное отношение к предмету трудовой деятельности, негативная установка на выполняемую деятельность, скука, безразличность, пассивность или, наоборот, повышенный уровень притязаний, стремление к получению признания, болезненное реагирование на проблемы и неудачи. В сфере эмоций выявляются такие симптомы, как уплощение эмоций, ощущение безнадёжности и беспомощности, возникает чувство вины, беспокойства, возникает чувство утраты надежды, профессиональных перспектив. Возможно возникновение гиперответственности за результаты деятельности у руководителя, усиление чувства деперсонализации и возникновение страта не справиться с работой. В интеллектуальной сфере возможно проявление ригидности, что выражается в предпочтении шаблонных вариантов решения проблем, снижение творчества в деятельности, безразличие и цинизм относительно новшеств, а также нежелание участвовать в инновационных, развивающих и экспериментальных формах осуществления труда, формализм в осуществлении своих профессиональных обязанностей [14].

Систему социальных (поведенческих) симптомов составляют низкий уровень социальной активности, снижение интереса к досуговой деятельности, увлечениям, увеличение времени, которое уделяется работе, снижение социальной активности, сужение круга социальных контактов коллегами. В результате эмоционального выгорания у руководителя начинают доминировать такие особенности, как дистанцирование, снижение способности принимать взвешенные решения, перфекционизм, гиперответственность, трата времени на осуществление

автоматических действий, а также злоупотребление разного рода стимуляторами (алкоголем, кофе, никотином и наркотическими средствами) [11].

Специфический механизм профессионального выгорания состоит в том, что оно является сложным психологическим феноменом, который формируется в различных ситуациях эмоционального напряжения, на фоне продолжающегося стресса и фрустрации, что приводит к нарушению процесса аутоидентификации личности, слиянию со средовыми факторами на основании эмоциональной вовлечённости, что в значительной степени способствует проявлению защитных психологических механизмов, функционирующих неосознаваемо.

Таким образом, можно говорить о том, что психоконституциональные особенности личности руководителя, которые связаны с эмоциональной организацией, реактивностью, а также направленностью, могут рассматриваться как основа для формирования эмоционального выгорания в неблагоприятных условиях деятельности.

В.И. Ковальчук отмечает, что лица, которые имеют низкий уровень самооценки, а также имеющие внешний локус контроля, в значительной степени склонны к формированию выгорания [6].

Н.Е. Водопьянова в качестве наиболее значимых факторов риска профессионального выгорания рассматривает снижение чувства собственного достоинства. Во внешнем плане выгорание проявляется в неудовлетворённости собственным социальным статусом, положением в трудовом коллективе, в раздражении по отношению к другим людям. Достижения более успешных людей для лиц с выраженным выгоранием могут трактоваться как случайные. Значимость социального сравнения в формировании синдрома профессионального выгорания отмечается Е. Buunk и W. Schaufeli. Исследователи отмечают, что значимость социального сравнения прямо пропорциональна интерпретации и восприятию поведения других людей. В данном контексте склонность к формированию профессионального выгорания зависит от ряда личностных особенностей, а также особенностей мотивационной сферы личности [5].

Фактором выгорания, по мнению Т.В. Решетова, выступает снижение способности общаться, неэмоциональности, а также алекситимия. Данные особенности существенным образом связаны с трудоголизмом, тревогой, а также снижением возможности пополнять собственные психологические ресурсы [9].

Среди особенностей трудовой деятельности в профессиях социомического типа выделяют высокий уровень её психической напряжённости. Способность к сопереживанию и переживанию признаётся одним из профессионально важных личностных особенностей врачей, педагогов, социальных работников. Вместе с тем специалистов данной профессиональной области не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, что не способствует целенаправленному формированию системы знаний, умений и навыков, личностных качеств и характеристик, которые нужны для преодоления эмоциональных трудностей профессиональной деятельности [1].

В основе синдрома профессионального выгорания могут лежать изначально некорректные представления

индивида о себе, собственных возможностях в области профессиональной деятельности, с другой стороны — идеалистические ожидания личности применительно процесса и результативности труда, их оценки со стороны других людей, наложенные на низкий уровень устойчивости к стрессовым воздействиям.

В заключение статьи можно сделать вывод, что механизм функционирования эмоционального выгорания заключается в том, что данное психологическое состояние формируется как результат высокого эмоционального напряжения в ситуациях хронического стресса. Профессиональное выгорание негативным образом сказывается на аутоидентификации личности, приводя к слиянию со средовыми воздействиями на основании эмоциональной вовлечённости, что в конечном итоге способствует активизации психологических систем защиты человека, которые функционируют как неосознаваемые.

ССЫЛКИ

- [1]. *Абрамова Г.С.* Психология в медицине: учеб. пособие / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдниц. М.: ЛПА «Кафедра — М», 2012. — 512 с.
- [2]. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья / В.А. Ананьев / Концептуальные основы психологии здоровья. Книга 1. — СПб.: Изд-во «Речь», 2006. — 289 с.
- [3]. *Апчёл А.Н.* Стресс и стрессоустойчивость человека / А.Н. Апчёл, В.И. Цыган. — СПб.: Изд-во ВИФК, 1999. — 275 с.
- [4]. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. — М.: Наука, 2010. — 412 с.
- [5]. *Водопьянова Н.Е.* Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова; под ред. Г.С. Никифорова. // Психология здоровья. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. — 218 с.
- [6]. *Ковальчук А.Н.* Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей: Автореф. дис.... канд. психол. наук / А.Н. Ковальчук. — Нижний Новгород, 2008. — 34 с.
- [7]. *Леонова А.Б.* Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 2000. — № 3. — С. 6–18.
- [8]. *Ожогова Е.Г.* Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: Автореф. дисс.... канд. психол. наук / Е.Г. Ожогова. — Саратов, 2008. — 32 с.
- [9]. *Рогинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Рогинская // Психологический журнал. — 2002. — № 3. — С. 85–95.
- [10]. *Рукавишников А.А.* Опросник психического выгорания для учителей. Руководство / А.А. Рукавишников. — Ярославль, 2011. — 14 с.
- [11]. *Сидоров П.И.* Синдром «эмоционального выгорания» у лиц коммуникативных профессий / П.И. Сидоров и др. // Гигиена и санитария. — 2008. — № 3. — С. 29–35.
- [12]. *Управление стрессом и профилактика выгорания //* Служба кадров и персонал. — 2005. — № 8. — С. 45–49.
- [13]. *Чутко Л.С.* Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л.С. Чутко, Н.В. Козина. — М.: МЕДпресс-информ, 2014. — 256 с.
- [14]. *Юрьева Л.Н.* Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция / Л.Н. Юрьева. — Киев: Изд-во «Сфера», 2004. — 178 с.

THE SYNDROME OF PROFESSIONAL BURNOUT: THE NATURE, SYMPTOMS AND STAGES OF MANIFESTATION

Elvira F. Ibragimova, *master of the Department of acmeology and psychology of professional activity; faculty of psychology; Russian Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (Ranepa); the Vernadsky Prospekt, 84, Bldg. 8; Moscow, Russia; e-mail: elviraibr@gmail.com*

ABSTRACT

The article analyzes the theoretical notions about the phenomenon of «professional burnout» in relation to the activities of the manager. The mechanism of the formation of emotional burnout, the structural characteristics of this phenomenon and the symptoms of burnout at different levels — psychological, physical, and social plan, are analyzed. The article focuses on the mechanism of formation of professional burnout, as well as negative consequences for the activity.

Keywords: professional burnout, emotional exhaustion, professional activity.

REFERENCES

- [1]. *Abramova G.S.* Psychology in medicine: teaching materials / GS Abramova, Yu.A. Yudchits. M.: LPA «Chair-M», 2012. 512 p.
- [2]. *Ananiev V.A.* Fundamentals of the psychology of health / VA Ananiev / Conceptual framework of the psychology of health. Book 1. St. Petersburg.: Publishing house «Rech», 2006. 289 c.
- [3]. *Apchel A.N.* Stress and stress resistance of a person / A.N. Apchel, V.I. Gypsy. St. Petersburg: Publishing House of the University Press, 1999. 275 c.
- [4]. *Boyko V.V.* Energy of emotions in communication: a view of oneself and others. Boyko. Moscow: Nauka, 2010. 412 p.

[5]. *Vodopyanova N.E.* Syndrome of mental burnout in communicative professions / N.E. Vodopyanova / Psychology of Health / Ed. G.S. Nikiforov. SPb.: Publishing House of St. Petersburg State University, 2010. 218 pp.

[6]. *Konovalchuk A.N.* Syndrome of emotional burnout and its prevention in the professional activities of urban and rural teachers: Author's abstract. dis.... cand. psychol. Sciences / A.N. Konovalchuk. Nizhny Novgorod, 2008. 34 p.

[7]. *Leonova A.B.* Basic approaches to the study of occupational stress // Vestn. Moscow. University. Ser. 14. Psychology. — 2000. — No. 3. pp. 6–18.

[8]. *Ozhogova E.G.* Interrelation of the syndrome of «mental burnout» and features of the value-semantic sphere among teachers of secondary schools: Author's abstract. diss.... cand. psychol. Sciences / E.G. Burns. Saratov, 2008. 32 c.

[9]. *Roginskaya T.I.* Burnout syndrome in social professions / T.I. Roginskaya // Psychological journal. 2002. № 3. P. 85–95.

[10]. *Rukavishnikov A.A.* Questionnaire of mental burnout for teachers. Management / A.A. Rukavishnikov. Yaroslavl, 2011. 14 with.

[11]. *Sidorov P.I.* Syndrome of «emotional burnout» in persons of communicative professions / P.I. Sidorov et al. // Hygiene and Sanitation. 2008. № 3. P. 29–35.

[12]. Management of stress and prevention of burnout // Personnel Service and Personnel. 2005. № 8. P. 45–49.

[13]. *Chutko L.S.* Syndrome of emotional burnout. Clinical and psychological aspects / L.S. Chutko, N.V. Kozina. M.: MEDPress-Inf, 2014. 256 p.

[14]. *Yuryeva L.N.* Occupational burnout in health care workers: formation, prevention, correction / L.N. St. George's. Kiev: Publishing house «Sphere», 2004. 178 c.



Коршунов Василий Сергеевич,

студент магистратуры; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: KVS495@gmail.com



Иваненко Кристина Александровна,

кандидат психологических наук; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: ivanenko.kristina@gmail.com

УДК 159.9

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА

РЕЗЮМЕ

В данной публикации рассмотрена актуальность оценки психологических показателей эффективности профессионального тренинга, заключающаяся в том, что на сегодняшний день фирмы, проводя тренинг, в редком случае пытаются оценить психологические показатели эффективности профессионального тренинга, что является немаловажным фактором. В работе подобраны методики, которые позволяют провести оценку степени усвоения теоретического и практического материала профессионального тренинга, эмоциональную реакцию участников на тренинг, уровень осознания изменений в структуре собственных желаний, знаний и умений в ходе прохождения тренинга. Подготовлены и проведены профессиональные тренинги. Выявлены и диагностированы психологические показатели эффективности профессионального тренинга.

Ключевые слова: тренинг, психологические показатели, обучение, потенциал человека, эффективность.

Актуальность рассмотрения этой проблематики связана с тем, что, к большому сожалению, на сегодняшний день компании, проводящие тренинги, весьма редко прибегают к оценке психологических показателей эффективности профессионального тренинга. Причины этого будут рассмотрены в данном исследовании, но на этом этапе для обоснования актуальности работы вполне достаточно того факта, что оценка эффективности профессионального тренинга большинством проводящих его субъектов не осуществляется.

Цель исследования состоит в проведении оценки психологических показателей эффективности профессионального тренинга.

Основная гипотеза исследования: умения в ходе профессионального тренинга формируются поэтапно, под влиянием ряда факторов, вследствие чего достоверное выявление результатов профессионального тренинга возможно только путём комплексной

оценки его эффективности по реакции участников на тренинг, уровню их знаний и умений и особенностям самооценки участниками вышеперечисленных параметров.

Для достижения обозначенной цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Провести теоретический анализ по теме исследования;
2. Подобрать методики, которые позволят провести оценку степени усвоения теоретического и практического материала профессионального тренинга, эмоциональную реакцию участников на тренинг, уровень осознания изменений в структуре собственных желаний, знаний и умений в ходе прохождения тренинга;
3. Подготовить и провести профессиональные тренинги;
4. Выявить и диагностировать психологические показатели эффективности профессионального тренинга.

В качестве испытуемых выступили сотрудники различных московских организаций, участвовавшие в профессиональных тренингах: «Эффективная презентация», «Механизмы влияния», «Эффективные продажи», «Эффективная самоорганизация на рабочем месте», «Проведение корпоративного обучения». Количество испытуемых — 59 человек.

Основные результаты нашего исследования (теоретического и/или эмпирического) заключаются в следующем.

По итогам **теоретического анализа** сформулированы следующие **выводы**.

Понятие «тренинг» в современной психологии определено недостаточно чётко: за одним и тем же термином скрываются разные, зачастую диаметрально противоположные реальности. В связи с вышеописанной ситуацией построение подхода к оценке психологических показателей профессионального тренинга должно начинаться в первую очередь с определения области изучения — профессионального тренинга.

Тренинги становятся всё более популярными. В каких-то компаниях одним из обязательных мероприятий являются регулярные тренинги профессионального роста, без посещения которых некоторые люди не мыслят своего развития.

После оставшегося позади тренинга возникает закономерный вопрос: к какому результату привело его проведение [4]? Этот вопрос неизбежно приводит нас к проблеме оценки эффективности тренинга. Ведь именно на стадии оценки результатов обучения становится возможным определение того, были ли достигнуты первоначально ставившиеся цели и в какой степени участники овладели материалом тренинга. Чтобы ответить на данные вопросы, необходимо провести оценку результатов тренинга, являющуюся относительно объективным показателем его эффективности.

Несмотря на кажущуюся очевидность необходимости оценки эффективности тренинга, проблема методов, способов и средств оценки результатов профессионального тренинга является практически не проработанной [2].

Несмотря на все сложности, оценивать эффективность профессионального тренинга необходимо и возможно. Даже с учётом всевозможных трудностей в литературе признаётся, что сама «система организации тренинга имеет большие резервы для введения конкретных показателей контроля и оценки реальной деятельности, развертывающейся в ходе процесса» [1].

Следовательно, важно разработать такую методику оценки эффективности, которая, по возможности, учтёт имеющиеся трудности и попытается их преодолеть.

При этом измерение эффектов тренинга рекомендуется осуществлять и непосредственно после его проведения, и отсрочено.

Эмпирическое исследование строилось следующим образом: сначала были сконструированы шаблоны методик оценки эффективности профессионального тренинга и подобраны методы математической обработки последующих данных. Затем под конкретный заказ разрабатывались программа и содержание тренинга. Следующим этапом стала содержательная адаптация диагностических инструментов, при помощи которых

предполагалось оценивать эффективность тренинга, под конкретную тренинговую программу.

В ходе предварительной предтренинговой диагностики организации, во время проведения тренинга и примерно через месяц после его окончания, проводились диагностические замеры. В дальнейшем полученные данные подвергались статистической обработке. Некоторые из них, перед тем как подвергнуться статистическим процедурам, оценивались экспертами.

В соответствии с существующим алгоритмом были созданы и проведены 5 видов профессиональных тренингов, анализ показателей эффективности которых выявил идентичную структуру психологических показателей для каждого тренинга, что говорит о том, что схема оценки является универсальной (могут меняться численные значения, но не меняется структура взаимосвязей психологических показателей эффективности).

Прежде всего стоит отметить, что полученные результаты подтверждают сам факт эффективности профессионального тренинга в качестве метода обучения. Без сопоставительного анализа невозможно оценить степень эффективности тренинга по сравнению с другими формами обучения, тем не менее сам факт формирования определённых знаний и умений по заданным темам подтверждён. Объединяя данные исследования, мы имеем достаточно оснований для того, чтобы утверждать, что в ходе профессионального тренинга у его участников, пусть в разной степени и в разном объёме, но всё же формируются определённые знания и умения. Необходимость доказывать этот факт, который на первый взгляд может показаться очевидным, подтверждается тем, что даже в той литературе, где говорится, что тренинг нужно оценивать через изменения в знаниях и умениях участников, конкретные цифры хотя бы о средних результатах, достигаемых в ходе тренинга, не приводятся [5]. Отсутствие количественных данных может вызвать сомнение в том, что в ходе непродолжительного, по сравнению с другими формами обучения, тренинга действительно возможно сформировать знания и умения.

Поэтому мы сочли необходимым подчеркнуть с опорой на полученные цифры, что в ходе профессионального тренинга формируются определённые знания и умения. Более того, опираясь на полученные в ходе проверки на нормальность значения критерия Колмогорова — Смирнова, правомерно говорить о том, что методики, оценивающие уровень самооценки желаний до тренинга, самооценку знаний до и после тренинга, самооценку когнитивных и поведенческих умений до и после тренинга, количество сформированных на тренинге знаний, когнитивных и поведенческих умений, а также уровень поведенческих умений до тренинга, являются адекватными. Нормальное распределение вышперечисленных показателей позволяет сделать вывод о том, что методики, сконструированные для их оценки, являются достаточно чувствительными.

Что касается знаний, только один участник усвоил материал тренинга в объёме, меньшем среднего значения. Количество усвоенных им знаний равнялось 47%. В основном столь низкий показатель был вызван своеобразием подхода испытуемого к любой информации. Он твёрдо был убеждён в том, что ни для какого вопроса не существует однозначного решения: всё надо

подвергать сомнению, надо искать альтернативные объяснения. Эту же стратегию он применил к информации, полученной на тренинге. Он попытался переосмыслить и оспорить многое из представленной информации. Поэтому его ответы во многом расходились с теми знаниями, которые изначально были предложены на тренинге. Процент знаний у других участников тренинга превышал 60%, благодаря чему мы можем сделать вывод о том, что после тренинга участники действительно усваивают определённое количество информационного материала. Самый высокий показатель усвоенных знаний по группе составил 89,5%. В целом можно сделать вывод о том, что в ходе профессиональных тренингов можно сформировать у участников знания на уровне 76%. Количество усвоенных знаний, по-видимому, зависит от индивидуальных особенностей участников и квалификации тренера. Опираясь на дополнительные подсчёты и данные работы, мы можем только отметить, что количество усвоенных знаний не зависит от вида профессионального тренинга и от возраста участников.

Когнитивные умения в ходе тренинга достигают меньших значений. В среднем по группе умения формируются на уровне 66% при минимальном значении в 26% и максимальном в 88%. Минимальное значение когнитивных умений продемонстрировал вышеописанный в разделе о знаниях испытуемый, обладающий оригинальным мышлением и отличающийся своеобразием интерпретации окружающей его действительности.

Менее однозначно с точки зрения распределения ситуация обстоит со всеми показателями, включёнными в «Анкету участника тренинга» и с «Самооценкой желаний» после тренинга. Значения этих показателей не отвечают закону нормального распределения. Если попытаться охарактеризовать частотные распределения этих величин в общем, внимание сразу привлекает к себе значительное смещение оценок (более половины испытуемых) в сторону максимально возможных значений. При этом минимально возможные оценки ни по одному показателю не проставлялись. Низкие оценки по всем параметрам встречаются редко (не более 5 испытуемых из 59). Таким образом, эти оценки оказываются изначально смещёнными в сторону увеличения. Можно предложить несколько версий такого распределения показателей.

Во-первых, возможно, высокие оценки связаны с тем, что после тренинга у участников наблюдается положительный эмоциональный фон, который распространяется на всё, что связано с тренингом: и на его интересность, и на полезность его упражнений, и на количество и качество представленного материала, на желание продолжить обучение и на представления о достижении целей тренинга и удовлетворённости предтренинговых ожиданий. Сам эмоциональный фон, в свою очередь, может зависеть от множества факторов: начиная от влияния личности тренера и заканчивая часто наблюдаемым в группе эффектом групповой сплочённости, возникающим в ходе выполнения совместной деятельности.

Второе возможное объяснение связано с феноменом социальной желательности. Многим людям свойственно вести себя в соответствии с ожиданиями социума. Человек представляет себе, что от него ждут другие люди в той или иной ситуации, и ведёт себя в соот-

ветствии с воображаемыми ожиданиями [3]. Такой феномен встречается достаточно часто, независимо от того, насколько достоверными являются представляемые ожидания. В случае тренинга основные ожидания участников при заполнении анкет могут быть связаны с представлениями о тренере и о руководителе организации, отправившем сотрудников на обучение.

Наконец, третьим возможным объяснением может быть профессионализм тренера, которому удаётся сделать так, чтобы ожидания участников сбылись, цели тренинга были достигнуты, материал был подобран содержательно интересным и полезным, способ преподнесения материала был доступным и интересным, объём программы тренинга был необходимым и достаточным, сам тренинг был живым и интересным, что в конечном счёте и вызывает у участников желание продолжить обучение по данной тематике.

Следующим интересным фактом при описании распределения показателей «Анкеты участника тренинга» и «Самооценки желаний» после тренинга является то, что распределение данных величин является дискретным, а не непрерывным. То есть, глядя на графики, можно видеть «провалы»: отсутствие оценок в определённых диапазонах.

Рассмотрим подробно распределение обсуждаемых показателей.

1. *Самооценка желаний после тренинга* распределена в интервале от 50 до 100%. На 50% оценил своё желание использовать полученные на тренинге знания и умения один участник. Все остальные оценки превышают 70%. Таким образом, в интервале от 50 до 75% образуется провал. В принципе оценку в 50% мы можем рассматривать как случайный выброс. Это подтверждается содержательным анализом причин появления именно такого балла. Участница, оценивавшая своё желание на 50%, ещё в ходе тренинга сказала нам в приватном порядке о том, что она планирует сменить место работы и профиль деятельности, поэтому получаемые ею на тренинге знания и умения являются достаточно далёкими от её новой профессиональной деятельности.

Скорее всего, умеренное желание использовать полученный на тренинге материал было связано именно с этим фактом.

2. *Достижение цели тренинга* принимает значения в диапазоне от 35 до 100%. Анализируя состав участников, можно отметить, что оценки ниже 70% дали участники одного тренинга: «Эффективная самоорганизация на рабочем месте», что вполне объяснимо. Понятно, что за 16 часов научить человека эффективной самоорганизации невозможно. Данный тренинг рассчитан прежде всего на длительную посттренинговую работу участников, включающую в себя в т.ч. внутриличностные изменения. Если проанализировать уровень поведенческих умений у участников данного тренинга как до, так и после обучения, видно, что они демонстрируют минимальные по группе параметры. Например, у одной участницы до тренинга умения достигали 15%, а после тренинга выросли до 19%. Это довольно мало, учитывая, что в среднем поведенческие умения в ходе тренинга по группе из 59 человек изменились от 46 до 57%.

Таким образом, вполне закономерно, что, по сравнению с участниками других тренингов, члены этой группы могли быть несколько разочарованы в своих ожиданиях и в достижении целей тренинга, т.к. в отличие, например, от тренинга «Эффективная презентация» результат этого тренинга проявляется не сразу.

3. *Эмоциональное отношение к информационному содержанию тренинга* варьировалось в пределах от 30 до 100%. При этом на 30% содержание оценила участница, собиравшаяся увольняться из своей организации, о которой мы уже говорили.

4. *Эмоциональное отношение к объёму изученного на тренинге материала* находилось в пределах от 40 до 100%. Один участник был удовлетворён количеством преподнесённого материала на 40%, а два — на 50%. Так как это были самые низкие оценки удовлетворённости по группе, мы нашли возможность задать каждому из них вопрос о том, почему они именно в такой степени оценили количество тренингового материала.

Ответы участников совпали: они сказали о том, что им бы хотелось узнать побольше, они бы с удовольствием продолжили обучение по этой же тематике с тем, чтобы углубиться в данный вопрос и узнать о всевозможных нюансах, рассказать о которых в течение 16 часов было физически невозможно. Двое из этих участников ещё в ходе тренинга задавали вопрос: «В какой литературе можно было бы об этом почитать?»

5. *Эмоциональное отношение к способу преподавания материала* варьирует в диапазоне от 75 до 100%, что говорит о том, что всем участникам тренинга в высокой степени понравилась тренинговая форма преподавания материала.

6. *Эмоциональное отношение к тренингу* распределено в интервале от 40 до 100%. 30 человек оценили тренинг как в высшей степени живой и интересный. 24 человека считают тренинг достаточно живым и интересным (от 80 до 95%) и лишь 5 человек предоставляют оценки ниже 80%. Среди них вышеописанные участники тренинга «Эффективная самоорганизация на рабочем месте» и участница, собиравшаяся увольняться.

7. *Отношение к упражнениям* распределяется в диапазоне от 50 до 100%. То есть даже при самом скептическом отношении к тренингу полезность упражнений не оценивается ниже среднего уровня. Оценку в 50% упражнениям поставил один человек: участница тренинга «Эффективная самоорганизация на рабочем месте». Два участника поставили оценки в 70% и один — в 75%.

За исключением вышеописанных, все остальные участники оценили полезность упражнений крайне высоко (максимальный балл в 100% поставили 38 человек).

8. *Желание продолжить обучение* принимает значения от 30 до 100%. Самое низкое желание продолжить обучение (30%) демонстрирует участница, которая собиралась увольняться из организации. 45 и 50%-е желание продолжить обучение высказали две участницы, сказавшие о том, что у них очень мало свободного времени, так что пока они больше нуждаются в отдыхе, чем в дополнительном обучении. На 60% оценили своё желание продолжить обучение участницы, сказавшие, что сначала нужно хорошо освоить весь тот материал, кото-

рый давался в данном тренинге, отработать его, превратить в навык, а уж потом приступать к какому-то последующему обучению.

Таким образом, мы можем отметить, что показатели, включённые в «Анкету участника тренинга» и «Самооценка желаний» после тренинга обладают значительной тенденцией к завышению. Мы выдвинули гипотезу о причинах столь высоких значений и попытались выяснить причины появления отклоняющихся от общегрупповых тенденций значений данных показателей.

Тем не менее мы имели возможность оценить до и после тренинга такие показатели, как «Самооценка» желаний, знаний, когнитивных и поведенческих умений, а также сам уровень поведенческих умений. Статистический анализ показал, что значения этих показателей до и после тренинга отличаются между собой на очень высоком уровне статистической значимости. То есть мы можем с высокой степенью вероятности говорить о том, что вышеперечисленные показатели в результате тренинга действительно изменяются. Количественный анализ средних значений показателей говорит о том, что изменение показателей идёт в сторону увеличения. Если посмотреть на сдвиги этих показателей, то можно отметить, что в среднем «Самооценка желаний» возрастает на 4%, «Самооценка знаний» — на 24%, «Самооценка когнитивных умений» — на 23%, «Самооценка поведенческих умений» — на 18%, поведенческие умения — на 12%.

В заключение нашей статьи следует отметить.

Знать эффективность каждого конкретного тренинга необходимо и заказчику, и участнику тренинга, и самому тренеру. Разработанная в ходе исследования модель и основанные на ней методики позволяют оценивать эффективность профессионального тренинга.

Возможности **практического применения** полученных результатов заключаются в том, что результаты исследования могут быть использованы при оценке и оптимизации профессиональных тренингов. Имея методику для оценки эффективности тренинга, можно выявить причины, по которым формирование поведения участников проходит недостаточно эффективно, и скорректировать программу тренинга.

Перспективы наших дальнейших исследований. Помимо представленных выводов данная работа выявила несколько существенных моментов, которые могут стать базисом для дальнейших исследований.

1. Нам не удалось подтвердить положение, согласно которому первым этапом в формировании умений выступает мотивация человека. Связь между знаниями, умениями и эмоциональным отношением участников к тренингу тоже не подтвердилась. Соответственно, в дальнейших исследованиях стоит задача найти новые методики, которые либо позволят выявить связь между эмоционально-мотивационными компонентами и достигаемым в ходе тренинга уровнем знаний и умений, либо окончательно продемонстрируют отсутствие связи между этими параметрами.

2. Проведённое исследование позволяет выдвинуть гипотезу, согласно которой за любым видом «Самооценки», относящимся к тренингу, стоит некий внутренний конструкт, определяющий значения всех её параметров.

Поиск и интерпретация данного конструкта требуют специальных исследований.

3. Имея инструмент оценки эффективности тренинга и зная о поэтапном формировании поведенческих умений, мы можем приступить к реализации задачи повышения эффективности профессионального тренинга.

Все эти задачи направлены в будущее. Тем не менее полученные результаты позволяют уже сейчас на практике отказаться от использования методик «Самооценки» и «Анкет участника тренинга» для того, чтобы делать выводы об эффективности обучения.

ССЫЛКИ

[1]. *Вагин И.О.* Тренинги — это классно! Стратегия проведения психологических тренингов / И.О. Вагин, П.С. Рипинская. — М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. — 256 с.

[2]. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство ППО «МОДЭК», 2003. — 480 с.

[3]. *Жуков Ю.М.* Коммуникативный тренинг. — М.: Гардарики, 2003. — 223 с.

[4]. *Макшанов С.И.* Профессиональный тренинг // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л.В. Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — 512 с.

[5]. *Пузиков В.Г.* Технология ведения тренинга. — СПб.: Издательство «Речь», 2005. — 224 с.

ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Vasiliy S. Korshunov, Graduate Student (Magistracy); Faculty of Psychology, Institute of Social Science; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospect, Moscow, Russia, 119606; e-mail: KVS495@gmail.com

Kristina A. Ivanenko, PHD; Institute of Social Science; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospect, Moscow, Russia, 119606; e-mail: ivanenko.kristina@gmail.com

ABSTRACT

This publication considers the relevance of the assessment of psychological indicators of the effectiveness of professional training, which consists in the fact that today firms in a rare case, conducting training, trying to assess the psychological performance of professional training, which is an important factor. The methods that will allow to assess the degree of assimilation of theoretical and practical material of professional training, the emotional reaction of participants to the training, the level of awareness of changes in the structure of their own desires, knowledge and skills during the training are selected. Professional trainings have been prepared and conducted. Psychological indicators of professional training efficiency are revealed and diagnosed.

Keywords: training, psychological indicators, training, human potential, efficiency.

REFERENCES

[1]. *Vagin Acting Training-it's cool!* The strategy of carrying out of psychological trainings / I. O. Vagin, P. S. Ripinsky. M.: АСТ: Astrel: Lux, 2005. 256 p.

[2]. *Zeer E. F.* Psychology of professional education: a Training manual. — 2nd ed., pererab. — M.: Publishing house of the Moscow psychological and social Institute; Voronezh: Publishing house «MODEK», 2003. 480 p.

[3]. *Zhukov M.* Communication training. M.: Gardariki, 2003. 223 p.

[4]. *Makshanov S.I.* Professional training // Psychology of work with personnel in the works of domestic specialists / Comp. and under the General editorship of L.V. Vinokurova. — SPb.: Peter, 2001. 512 p.

[5]. *Puzikov V.G.* Technology of conducting training. — SPb.: Publishing House «Speech», 2005. — 224 p.



Жучков Артём Александрович,
студент магистратуры; Институт общественных наук;
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: artemzhuchkov@rambler.ru

УДК 65.01

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ С ИНТРОВЕРТИВНЫМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ

РЕЗЮМЕ

В данной публикации рассмотрены: а) ключевые качества интровертивного типа личности, сильные и слабые стороны интроверта; б) положительные черты нетипичного лидера, его выигрышная позиция по отношению к руководителю-экстраверту; в) основные сложности становления руководителя-интроверта; г) необходимые принципы и приёмы развития лидерских качеств у интроверта.

Ключевые слова: интроверт, интровертивный тип личности, закрытый тип личности, лидерские качества, лидерская позиция, руководитель, авторитет, лидер, лидерская позиция руководителя.

Актуальность исследования в области поведенческой психологии состоит в том, что проблема формирования лидерских качеств у людей с интровертивным типом личности является малоизученной. Однако на сегодняшний день в современном мире, в век высоких технологий и социальных сетей, количество интровертов становится всё более весомым в сравнении с экстравертами. Это свидетельствует о том, что всё больше руководящих должностей будет отдано людям с закрытым типом личности.

В связи с вышеизложенным мы полагаем, что **проблемой** исследования становится неоднозначный процесс становления руководителя-интроверта. Учёные подходят к описанию стадий развития лидерских качеств у людей с таким типом личности с разных точек зрения. Какие факторы играют главенствующую роль?

Для начала рассмотрим ключевые качества интровертивного типа личности, сильные и слабые стороны интроверта. Одна из первостепенных отличительных характеристик интроверта — ресурс энергии. Люди с закрытым типом личности черпают мотивацию, эмоциональное возбуждение и жизненные силы из своего собственного внутреннего мира мыслей, идей и впечатлений. Они сохраняют энергию внутри себя. Окружающий мир довольно часто выводит таких людей из душевного равновесия. Поток происходящих событий может повлечь за собой нервность или состояние апатии. Чтобы не растратить запас энергии полностью, интровертам стоит сокращать число социальных взаимодействий. Но, с другой стороны, людям с интровертивным типом личности необходимо компенсировать время, проведённое наедине с самим собой, временем, которое они

затрачивают на внешние социальные контакты, для того, чтобы не терять ориентира перспективы и связи с реальностью. Те интроверты, которые достаточно оперативно могут прийти в состояние уравновешенности, способны иметь независимый взгляд на мир. Ко всему прочему они творчески подходят к работе и сосредоточенно выполняют задачи, продвигаясь к цели [1].

Таким образом, целью нашего исследования можно назвать выявление таких внутренних качеств в психологии интроверта, которые способствуют формированию у него лидерской позиции, а также практические пути развития подобных характеристик. В добавление нами будут рассмотрены сложности, прогнозируемые для процесса становления руководителя-интроверта.

Полученные **результаты** исследования имеют практическую направленность, а именно оно поспособствует разработке рекомендаций интровертам, которые занимают руководящие посты и неуверенно чувствуют себя в главной роли в коллективе.

Для того чтобы реализовать поставленную **цель**, нам необходимо решить следующие **задачи**:

Выявление ключевых качеств лидера с закрытым типом личности;

Изучение основных проблем, возникающих в процессе формирования лидерской позиции руководителя-интроверта;

Описание практических шагов процесса формирования лидерской позиции руководителя-интроверта.

Необходимыми и полезными для проведения исследования теоретическими **методами** психологии стали:
– анкетирование (метод клинической беседы) с руководителями;

– тестирование, позволяющее выявить и распределить по группам качества, черты и умения, позволяющие занять лидерскую позицию в группе;

– биографический метод, при котором изучаются все вехи и жизненные этапы индивида, повлиявшие на его лидерскую позицию, способствовавшие её формированию;

– метод групповой оценки личности лидера.

Гипотеза исследования. По всеобщему мнению простых обывателей, полномочия лидера в коллективе должны быть переданы человеку с экстравертным мышлением, способным мотивировать окружающих его людей на достижения актуальных целей. Но мы ставим следующую гипотезу: личности с интровертивным складом также имеют качества и/или способности к их развитию, позволяющие им быть эффективным руководителем группы.

Результатом проведённого исследования стало группирование характерных черт лидера-интроверта, являющихся вспомогательными в процессе управления коллективом.

В процессе **теоретического анализа** работ мы составили рейтинг личностных черт интроверта, которые могли бы поспособствовать его формированию как успешного лидера. Более того, мы выявили и сгруппировали наиболее встречающиеся, по нашему мнению, сложности, возникающие на пути становления личности лидера-интроверта. В добавление мы рассмотрели одни из самых эффективных методов развития необходимых качеств руководителей с закрытым типом личности.

В первую очередь рассмотрим те характерные черты людей с интровертивным типом личности, которые могут помочь им в развитии себя как авторитетного руководителя определённого сообщества. Прежде всего интроверты-лидеры осторожны в принятии решений. Они обладают стратегическим складом ума, что позволяет им предпринимать более точные действия для достижения целей [3]. Да, им сложнее идти на риск, но это означает, что каждая их идея носит обдуманый и взвешенный характер.

Следующим, не менее важным качеством лидера с закрытым типом личности, является умение слушать. Интроверты, в силу своих характерных черт, имеют привычку больше прислушиваться к собеседнику, чем высказываться самому. Данное умение есть преимущество. В то время как интроверт слушает своих оппонентов — экстравертов — они лучше обрабатывают полученную информацию и делают необходимые для себя выводы, не отвлекаясь на внешние обстоятельства. Это является ещё одним доказательством их стратегического склада мышления.

Далее рассмотрим такое качество интроверта-руководителя, как точное знание собственных достоинств и недостатков. Первые — интроверты обычно предпочитают скрывать (скромность как одна из определяющих черт характера), последние — понимают и умеют признать. Это ни в коем случае не означает низкую самооценку таких людей. Напротив, это свидетельствует о силе и воле личности, ведь не каждый может признать в собственных ошибках и принять вину на себя. В добавление интроверты открыты для конструктив-

ной критики и готовы всегда обсудить свои собственные решения, выслушать другие, отличные от его, мнения. Данное качество неоспоримо является важным для каждого лидера любой группы [2].

Ещё одним преимущественным качеством интроверта-руководителя может послужить высокая резистентность к неопределённости. Это касается всего: неопределённости предлагаемых обстоятельств, незнания необходимого объёма информации, взаимодействия с людьми, которые могут часто менять свои решения. Данная черта интровертивной личности помогает находить неочевидные ответы на поставленные вопросы.

Последним, но не по важности, качеством руководителя с закрытым типом личности является глубокая сосредоточенность. Это предполагает умение эффективно работать наедине с самим собой, не отвлекаясь на внешние раздражители, будь то шумовой фон или не умеющие организовать себя коллеги. Данная черта позволит руководителю-интроверту сохранять равновесие в любой жизненной ситуации [4].

Следующий этап нашего исследования — изучение основных проблем, возникающих у лидеров с закрытым типом личности.

Самым сложным этапом формирования интроверта как руководителя, по нашему мнению, является процесс развития отношений с коллективом. Таким людям, находясь на позиции простого служащего, также сложно беспрепятственно наладить контакт с окружающими. Когда интроверт занимает руководящую позицию, сложность данной задачи повышается в несколько раз.

Занимая позицию руководителя группы, интроверт имеет профессиональное право исправлять своих коллег и высказывать собственное авторитетное мнение, в целях повышения показателей отдельно взятой компании. Однако таким руководителям чрезвычайно трудно предпринять что-то по этому поводу. Здесь присутствует страх показаться неуверенным в глазах коллег.

Имея неустойчивую позицию в коллективе, руководителю-интроверту сложно мотивировать своих подчинённых на высокую результативность.

Интроверт нацелен на достижение результата, и по этому он будет стараться выполнять большее количество задач. Он будет бояться делегировать полномочия своим же подчинённым.

Заключительный этап нашего исследования был посвящён анализу необходимых для развития лидерских качеств практических приёмов.

В силу того, что лидерам-интровертам сложно наладить контакт с подчинёнными, необходимо делать акцент на небольших переговорах, которые помогут выстроить необходимый тон общения.

В целях повышения авторитета руководителя с интровертивным типом личности также необходимо повышать свой собственный уровень профессионализма — от получения новых, актуальных теоретических знаний до воплощения их на практике. Компетентность лидера прямо пропорциональна его авторитетности среди коллег. Такой руководитель внимателен к деталям, упустить которые чревато для жизнедеятельности компании. Высокопрофессиональные указания лидера способствуют

уменьшению затрачиваемого на выполнение той или иной задачи времени [5].

Боязнь передачи полномочий другим может быть устранена путём применения санкций: положительных в случае эффективного выполнения поставленной задачи, отрицательных — в противоположной ситуации.

Лидерам-интровертам необходимо воспитывать в себе умение сказать «нет», когда того требуют предлагаемые обстоятельства. Поначалу стоит учиться этому в самых простых ситуациях, например, отказаться обсуждать действия того или иного сотрудника, тем самым пресекая всякого рода противоречия.

В заключение можно сказать, что нельзя определять интроверта как личность, не способную занимать руководящую позицию. Для того чтобы стать эффективным лидером, таким людям необходимо совершенствовать навыки общения с окружающими, постоянно повышать уровень своего профессионализма и учиться выходить из зоны комфорта. В перспективе наших дальнейших исследований — углубление тематики и эмпирические исследования с количественными результатами.

ССЫЛКИ

- [1]. Канвайлер Д. Лидер-интроверт. Как преуспеть в обществе, где главенствуют экстраверты. — М.: Альпина Паблишер, 2014. — 57 с.
- [2]. Кейн С. Интроверты. Как использовать особенности своего характера. — М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. — 213 с.
- [3]. Лэини М. Преимущества интровертов. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 315 с.
- [4]. Мартин О.Л. Непобедимый интроверт. — М.: Эксмо, 2003. — 21 с.

- [5]. Энковиц Н. Карьера для интровертов, или Как завоевать авторитет и получить заслуженное повышение. — М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2014. — 223 с.

FACTORS THAT CONTRIBUTE TO FORMING THE LEADING POSITION OF THE LEADER

Artem A. Zhuchkov, Graduate Student (Magistracy); Faculty of Psychology, Institute of Social Science; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); 84/8 Vernadskogo Prospekt, Moscow, Russia, 119606; e-mail: artemzhuchkov@rambler.ru

ABSTRACT

In this publication is reviewed: A) key qualities of introverts, their strengths and weaknesses; B) positive characteristics of an extraordinary leader, his advantageous position compared to manager-extravert; C) main difficulties of manager-introvert formation; D) necessary strategies of leadership qualities development for introverts.

Keywords: Introvert, introvert personality type, reserved personality type, leadership qualities, leadership position, manager, authority, leader, manager's leader position.

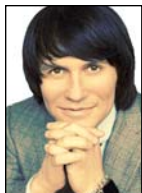
REFERENCES

- [1]. Kahnweiler J. The Introverted Leader: Building on Your Quiet Strength.: Alpina Publisher; Moscow; 2014, p. 57.
- [2]. Cain S. Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking.: Mann, Ivanov and Ferber, Eksmo; Moscow; 2013, p. 213.
- [3]. Lainy M. Introvert advantages.: Mann, Ivanov and Ferber; Moscow; 2013, p. 315.
- [4]. Martin O. L. Invincible introvert.: Eksmo; Moscow; 2003, p. 21.
- [5]. Ankowitz N. Career for introverts, How to gain authority and get a deserved promotion.: Mann, Ivanov and Ferber, Eksmo; Moscow; 2014, p. 223.



Тимашков Денис Александрович,

студент магистратуры; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: denistima@gmail.com



Блинков Александр Николаевич,

кандидат психологических наук, доцент; кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности; факультет психологии; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail: 5780604@mail.com

УДК 159.9

РЕЗУЛЬТАТЫ АДАПТАЦИИ ОПРОСНИКА «ОТНОШЕНИЕ СОТРУДНИКОВ К ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ»

РЕЗЮМЕ

В нашей работе рассмотрены: а) актуальность проведения разработки и апробации, выявляющего отношение сотрудников к организационным изменениям; б) полученные показатели коэффициента α -Кронбаха по каждой шкале являются высокими, что позволяет считать опросник надёжным и использовать его на данной выборке в рамках данного исследования.

Ключевые слова: организационные изменения, опросник отношения к организационным изменениям, критерии успешного осуществления изменений, шкалы опросника.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в теории и на практике понятие «организационные изменения» принимает несколько противоположных значений. С одной стороны, его используют для характеристики внешних преобразований в бизнес-среде: замены потребителя и конкурентов, рынков, технологий, социальных отношений. С другой стороны, этим же термином обозначают внутренние преобразования в организациях, появляющиеся в результате их приспособления к внешним условиям или в ходе целенаправленного и запланированного реформирования, а также и сами стратегии реорганизации, трансформации, перестройки, деятельности, внедряемые руководством для различных целей [2].

Трудности в определении организационных изменений связаны в основном с тем, что инновации меняются, меняются организации и, соответственно, в большей степени меняется управление организационными инновациями. В этом, по мнению Л.М. Божко, и заключается основная причина разнообразия представлений об изменениях [1]. Обобщая определения понятия «организационное изменение», предлагаемое различными авторами, Г.Н. Кузнецов в своей статье даёт следующее определение: организационное изменение — это совокупность реакций организационной системы на изменения во внутренней и внешней среде, которые сопровождаются увеличением или сокращением её элементов, имеющих неустойчивое состояние, существование ко-

торых требует постоянного приспособления к меняющимся условиям среды, приводящим к различным преобразованиям, повышающим эффективность и конкурентоспособность предприятий [2].

Любое изменение, особенно организационное, представляет собой сложный процесс с большим количеством переменных. Изменения в одной сфере деятельности организации, например в мотивационной системе, неизбежно приведут к изменениям в других сферах, например в производительности труда или механизмах принятия управленческих решений [3].

Следует отметить, что понятие «организационные изменения» плотно связано с понятием «организационное развитие», однако данные понятия нельзя рассматривать как синонимы. Ю.В. Кузнецов анализирует организационное развитие как необратимый процесс, который направлен на преобразование духовных и материальных объектов с целью их улучшения и совершенствования [4]. По мнению Г.М. Андреевой, организационное развитие в узком смысле — это обеспечение условий, при которых организация может стать самообновляющейся системой, которая меняется в условиях перемены целей, стратегий и т.д. [5]. С точки зрения Н.Г. Куцевола, процесс организационного развития отличается от процесса отдельных запланированных изменений в организации, таких как технические инновации, обучение и развитие персонала, создание новой линейки продуктов и пр., потому что ядром исследования выступает создание способности

компания оценивать всё, что в ней происходит и достичь поставленных целей. Таким образом, процесс организационного развития и изменений можно считать частью совокупности социальных изменений [7]. Т.Ю. Базаров выделил три уровня развития организации: уровень личности, уровень групп и уровень организации. Таким образом, запланированные и управляемые организационные изменения можно изучать как часть процесса развития компании в целом [6].

Нередко понятия «организационные изменения» и «организационное развитие» отождествляются с такими организационными феноменами, как «вмешательство» и «оптимизация». Следует отметить, что каждое понятие имеет своё самостоятельное определение и значение и связано с некой моделью поведения и действий внутри организации. При этом «организационное изменение» является наиболее общим понятием, которое отражает цель и смысл преобразований и инноваций в организации [8].

Процесс организационных изменений состоит из нескольких этапов, включающих в себя подготовку, сбор необходимой информации, разработку стратегии работы, реализацию плана. Процесс преобразований должен проводиться последовательно. К. Левин в 40-е годы XX века выделил три этапа организационных изменений: «размораживание»; движение, или проведение изменения; «замораживание» [4]. Наиболее распространённая модель организационных изменений — модель, предложенная Л. Грейнером. Она состоит из шести этапов [8].

А.И. Пригожин в своей книге описал стадии жизненного цикла нововведения:

- 1) зарождение, то есть осознание потребности в изменениях и поиск новой идеи;
- 2) освоение — внедрение идеи на практике, осуществление изменений;
- 3) диффузия, представляющая собой многократное повторение нововведения на других объектах;
- 4) рутинизация, то есть постоянная реализация нововведения [9].

Профессор Дж. Коттер выделил главные ошибки, совершаемые руководителями компаний. Проанализировав эти ошибки, эксперт предложил строгую последовательность стадий организационных изменений. Основных этапов, по Дж. Коттеру, восемь:

- 1) создание на основе анализа текущей ситуации атмосферы необходимости и срочности действий;
- 2) формирование команд, которые будут проводить преобразования;
- 3) обсуждение видения;
- 4) изложение команде нового видения и новых идей и их пропагандирование;
- 5) создание условий для реализации новых идей;
- 6) краткосрочное планирование;
- 7) закрепление первых результатов и расширение области изменений;
- 8) формализация новых правил поведения и условий [10].

Свой взгляд на структуру и этапы организационных изменений выражают и современные психологи, представители крупных консалтинговых компаний. Д. Коэн, глава компании Deloitte Consulting, основываясь на опыт

и поддержку Дж. Коттера, издал книгу-путеводитель «Суть перемен», в которой описывает восемь этапов процесса изменений в организации. Однако автор указывает, что после проведения дополнительных эмпирических исследований необходимо объединить данные этапы в три главные фазы организационных преобразований [13].

Л. Болмэн рассмотрел возможность сочетания этапов, предложенных Дж. Коттером, и четырёх фреймов [14].

Один из ведущих бизнес-консультантов мира И. Адизес предлагает алгоритм организационной трансформации, состоящий из одиннадцати шагов [11]. Согласно мнению Р. Липитт, компании в процессе изменений проходят четыре стадии: отрицание, уклонение, исполнение, поддержание [12]. Организации проходят пять фаз изменений, не обязательно, но последовательно. Каждая компания переживает их по-своему, какие-то застревают на одной из стадий и остаются там надолго [15]. Так говорит Д.Д. Дак в своей книге «Монстр перемен». Эксперт отмечает значимость эмоциональных состояний людей, участвующих в процессе преобразований.

Таким образом, под организационными изменениями понимается совокупность целенаправленных преобразований, обеспечивающих переход организации из одного состояния в другое, сопровождающихся сменой характеристик каких-либо организационных элементов и (или) созданием в организационной среде новых элементов.

Организационные изменения могут включать в себя преобразование организационной структуры, изменение условий труда, изменение стиля руководства, изменения организационной и корпоративной культуры, изменение мотивационной системы и системы ценностей, смену руководства, создание новых проектных групп, оптимизацию персонала и т.д. Кроме того, основным критерием успешного осуществления изменений является правильная подготовка, чёткое планирование и понимание этапов организационных изменений.

МЕТОДЫ И ПРОЦЕДУРА

Была сформулирована следующая исследовательская задача: создать опросник, позволяющий изучить психологическое отношение к организационным изменениям в контексте данного исследования. Это обусловлено тем, что в настоящее время нет готового инструментария для оценки степени выраженности каждого компонента отношения к организационным изменениям (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, ценностно-мотивационный). Исходя из этого, был разработан авторский опросник «Отношение сотрудников к организационным изменениям».

Опросник состоит из 20 вопросов, вопросы разбиты на 4 блока по компонентам, которые формируют шкалы опросника. В каждом блоке по 5 вопросов, с предложенными пятью вариантами ответов.

Перед опросником даётся подробная инструкция по его заполнению.

Поскольку исследование предполагает изучение отношения к двум видам организационных изменений (структурным и изменениям мотивационной системы), то опросник содержит два вида вопросов, которые:

– оценивают отношение к организационным изменениям в целом (Например, «Как Вы думаете, в какой степени данные организационные изменения коснутся Вас лично?»);

– разделены и оценивают отношение к каждому виду изменения по отдельности (Например, «Оцените, насколько чётко и ясно Вы представляете своё положение в компании после изменения организационной структуры» и «Оцените, насколько чётко и ясно Вы представляете, как будет строиться Ваша мотивационная система после её изменения»).

Такое разделение объяснимо, т.к. уточнение мнения по поводу каждого вида изменения позволит наиболее чётко конкретизировать ответ и сформировать корректное понимание отношения человека к данным изменениям.

Кроме того, с целью повышения достоверности ответов и снижения вероятности социально желаемых ответов некоторые вопросы были составлены в форме от третьего лица («Людам чаще всего кажется, что изменения организационной структуры и системы мотивации в компании связаны»).

Для возможности проведения количественной обработки результатов опросника каждый вопрос оценивается от 1 до 5 баллов. Максимальное количество баллов в шкале — 25. Для удобства подсчётов номер ответа равен количеству баллов, которое присваивается за данный ответ. Каждая шкала имеет два полюса — низкая выраженность и высокая выраженность компонента. Таким образом, ответы расположены от варианта, характеризующего низкую выраженность данного компонента к варианту, отражающему высокую выраженность.

Исследование проводилось в онлайн-режиме, где варианты ответа предоставлялись без номера в случайном порядке, что позволило избежать социально желательных ответов респондентов. Далее рассмотрены и даны комментарии к вопросам и вариантам ответов для каждой шкалы опросника.

1. Шкала «Когнитивный компонент». Данная шкала отражает степень осведомлённости сотрудников об организационных изменениях, понимания и видения причин, целей, результатов изменений, рисков и возможных препятствий. Вопросы в данной шкале связаны с оценкой человека своей осведомлённости о происходящих изменениях, понимания их сути, а так же видения своего будущего в компании после внедрения изменений. Предложенные варианты ответов обозначены от 1 до 5 по принципу возрастания осведомлённости, т.е. 1 — не осведомлён совсем, 2 — частичная осведомлённость, 3 — нейтральный ответ, 4 — хорошая осведомлённость, 5 — полная осведомлённость. Таким образом, чем выше балл, тем выше степень осведомлённости или компетентности человека в области проводимых организационных изменений, знание основных факторов риска и антириска, понимание роли происходящих в компании организационных изменений.

2. Шкала «Поведенческий компонент». Характеризует выражение отношения к изменениям в поступках и действиях и степень вовлечённости в процесс внедрения изменений. Вопросы в данной шкале связаны с оценкой человека своей вовлечённости в процесс реализации организационных изменений, а также

поведенческих реакций до и после внедрения изменений. Предложенные варианты ответов обозначены от 1 до 5 от низкой вовлечённости и негативных поведенческих реакций до высокой степени вовлечённости, сопровождающейся поддерживающим поведением. Таким образом, чем выше балл, тем выше степень вовлечённости в процесс внедрения изменений и выше вероятность позитивного поведения (улучшение качества работы, поддержка руководства, проявление инициативы и т.д.), чем ниже — тем больше вероятность таких поведенческих реакций, как забастовка, увольнение, отказ от выполнения обязанностей, игнорирование нововведений.

3. Шкала «Эмоциональный (аффективный) компонент». Определяет эмоциональное отношение и состояние, уровень тревожности по отношению к организационным изменениям, степень эмоционального одобрения. Вопросы в данной шкале связаны с оценкой человеком своей эмоциональной реакции на происходящие изменения, оценку своих эмоций к руководителю организации, а также на чувства, которые человек испытывает, думая о будущем компании и своём положении в ней. Предложенные варианты ответов обозначены от 1 до 5 от отрицательного к положительному, т.е. 1 — резко негативные эмоции, 2 — преимущественно негативные, 3 — нейтральный ответ, 4 — преимущественно позитивные, 5 — позитивные. Таким образом, чем выше балл, тем выше степень эмоционального одобрения, позитивного отношения и ниже уровень тревожности и негативного отношения по отношению к организационным изменениям.

4. Шкала «Ценностно-мотивационный компонент». Оценивает значимость организационных изменений, понимание значимости проводимых преобразований для организации и для себя лично, степень сформированности мотивации на поддержку проводимых изменений. Вопросы данной шкалы направлены на оценку человеком значимости проводимых организационных изменений для компании и для себя лично. Предложенные варианты ответов обозначены от 1 до 5 от низкой значимости к высокой, т.е. 1 — абсолютно не значимы, 2 — не значимы, 3 — нейтральный ответ, 4 — значимы, 5 — очень значимы. Номер ответа равен количеству баллов за вопрос. Таким образом, чем выше балл, тем выше уровень мотивации на поддержание изменений, выше степень значимости организационных изменений, понимания работником выгоды и пользы от изменений для себя и (или) для компании.

Минимальный возможный результат по каждой шкале — 5 баллов, максимальный — 25, средний — 15. В рамках гипотетической модели было выдвинуто предположение, что полученные результаты по каждой шкале можно разделить на 5 уровней: низкий (от 5 до 7 баллов); ниже среднего (от 8 до 12 баллов); средний (от 13 до 17 баллов); выше среднего (от 18 до 22 баллов); высокий (от 23 до 25 баллов). Далее данная модель будет уточнена после статистического анализа.

Для проверки понятности и адекватности составленного опросника, было проведено пилотажное исследование, чтобы апробировать опросник, выявить и устранить ошибки и неточности опросника, исправить или

Таблица 1

Расчёт дескриптивной статистики

| Шкалы | Среднее | Станд. отклонение | Минимум | Максимум | Процентили, % | | | |
|-------|---------|-------------------|---------|----------|---------------|----|----|----|
| | | | | | 10 | 30 | 70 | 90 |
| Э | 13,6 | 3,9 | 5 | 19 | 7 | 12 | 16 | 18 |
| К | 16,0 | 3,4 | 8 | 23 | 12 | 14 | 17 | 22 |
| П | 17,2 | 3,5 | 7 | 24 | 12 | 16 | 19 | 22 |
| Ц-М | 16,6 | 5,2 | 7 | 25 | 10 | 13 | 20 | 24 |

Примечание: Э — эмоциональный компонент; К — когнитивный компонент; П — поведенческий компонент; ЦМ — ценностно-мотивационный компонент.

дополнить вопросы, которые неоднозначно интерпретируются самими респондентами. В пилотажном исследовании приняли участие 36 человек.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе исследования наибольшее количество комментариев получили вопросы № 3, 4 из шкалы «Когнитивный компонент». Варианты ответа неоднозначно интерпретировались респондентами, т.к. вопрос не предполагал вариант ответа «Хорошо понимаю, но для меня ничего не изменится», т.к. оценивается именно чёткость понимания и представления себя в компании после изменений, а качество результата этих изменений в данном вопросе носит второстепенный характер. Поэтому респонденты, которые знают и понимают своё положение в компании и свою систему мотивации, и уверенные, что для них лично ничего не поменяется, выбирают ответ 3 («Не задумывался об этом. Думаю, существенно ничего не изменится»), однако данный вариант в данных условиях является нечётким, акцентирующим внимание на второстепенных факторах. Чтобы избежать искажения результатов из-за неоднозначного понимания вариантов ответа, были изменены варианты ответов № 3 и 5. Таким образом, дополненный вариант ответа № 5 исключает возникшие в пилотажном исследовании трудности, т.к. акцент делается именно на понимании или непонимании своего положения в компании после изменений. А факт зависимости понимания или непонимания от того, коснутся ли изменения респондента лично или нет, обесценивается. Исправленный вариант ответа № 3, как и было задумано при создании методики, чётко определяет, что человек даже не задумывался о сложившихся обстоятельствах и не размышлял об организационных изменениях, происходящих у него в компании.

Кроме того, по результатам пилотажного исследования был проведён статистический анализ для уточнения уровней выраженности по каждой шкале опросника. Обработка данных была проведена с помощью статистического пакета Statistica 10.0.

Для определения уровней выраженности (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий уровни) была проведена дескриптивная статистика с расчётом среднего, стандартного отклонения, минимума, максимума, процентилей (10, 30, 70, 90%) (табл. 1.)

Таким образом, все значения, лежащие ниже 10% процентилей, будут иметь низкий уровень выраженности, между 10 и 30% процентилями — уровень ниже среднего, между 30 и 70% процентилями — средний уровень, между 70 и 90% процентилями — выше среднего, выше 90% процентилей будет находиться высокий уровень выраженности.

Было принято решение рассчитывать уровневую сетку для каждой шкалы в отдельности, так как результаты дескриптивной статистики показали, что разброс значений каждой шкалы различен. Несмотря на имеющиеся минимальные и максимальные значения в самом опроснике, тестирование показало, что для шкалы «Эмоциональный компонент» минимальные значения, определяемые опросником, сохраняются, а вот максимальные значения приобретают более низкие значения. Для остальных шкал, наоборот, максимальные значения сохраняют свои значения, а вот минимальные значения приобретают более высокие значения.

Таким образом, исходя из результатов статистической обработки результатов, были просчитаны балльные значения для границ каждого уровня выраженности по каждой шкале опросника отношения к организационным изменениям (табл. 2).

Таблица 2

Балльное значение для каждого уровня выраженности каждой исследуемой шкалы опросника

| Шкалы | Уровни | | | | |
|---------------|--------|---------------|---------|---------------|---------|
| | Низкий | Ниже среднего | Средний | Выше среднего | Высокий |
| Эмоциональный | до 7 | 8–12 | 13–16 | 17–18 | выше 18 |
| Когнитивный | до 12 | 13–14 | 15–17 | 18–22 | выше 22 |
| Поведенческий | до 12 | 13–16 | 17–19 | 20–22 | выше 22 |
| Ц-М | до 10 | 11–13 | 14–20 | 21–24 | выше 24 |

Таблица 3

Анализ надёжности с помощью коэффициента α -Кронбаха

| Шкала | α -Кронбаха |
|-----------------------------------|--------------------|
| Когнитивный компонент | 0,92 |
| Эмоциональный компонент | 0,90 |
| Поведенческий компонент | 0,91 |
| Ценностно-мотивационный компонент | 0,89 |

Исходя из данной таблицы, можно прописать особенности уровней выраженности каждого компонента отношения к организационным изменениям.

Кроме того, был проведён анализ надёжности внутренней согласованности с помощью коэффициента α -Кронбаха (табл. 3).

ВЫВОДЫ

Таким образом, полученные показатели коэффициента α -Кронбаха по каждой шкале являются высокими, что позволяет считать опросник надёжным и использовать его на данной выборке в рамках данного исследования.

ССЫЛКИ

[1]. Божко Л.М. Понятие организационных изменений и его синонимы // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». — 2014. — № 1. — С. 77–84.

[2]. Кузнецов Г.Н. Управление организационными изменениями на предприятиях водного транспорта // Журнал университета водных коммуникаций. — 2010. — № 3. — С. 217–223.

[3]. Зуб, А.Т. Управление изменениями: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А.Т. Зуб. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — С. 5.

[4]. Кузнецов Ю.В., Мелякова Е.В. Теория организации. — М.: Издательство Юрайт, 2015. — С. 289.

[5]. Аксеновская Л.Н. Организационные изменения и социально-психологическое вмешательство как вид исследования организационной культуры / Сибирский психологический журнал. — 2008. — № 28. — С. 34.

[6]. Базаров Т.Ю. Кадровые технологии нового времени: развитие среды, организации и персонала // Материалы VI ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология бизнеса: Москва-Питер». — СПб.: Иматон, 2003. — С. 13.

[7]. Куцевол Н.Г. Организационное развитие и управление изменениями: Учебное пособие. — Казань, 2011. — С. 3.

[8]. Организационное поведение / Под ред. Г.Р. Лагфуллина, О.Н. Громовой. — СПб: Издательство «Питер», 2004. — С. 219.

[9]. Пригожин А.И. Методы развития организаций. — М.: МЦФЭР, 2003. — С. 759.

[10]. Комтер Дж. П. Впереди перемен / [Пер. с англ. А. Успенского]. — М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2011. — С. 49–184.

[11]. Адизес Ш., Кануста А., Бурда В. Методология Адизеса. Реальный опыт внедрения. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — С. 22.

[12]. Чернышева Н.И., Колесникова Т.П., Новикова У.И. Управление изменениями. Учебное пособие для студентов / ФГБОУ ВПО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева». — Новомосковск, 2012. — С. 85.

ческий университет им. Д.И. Менделеева». — Новомосковск, 2012. — С. 85.

[13]. Коэн Д.С. Суть перемен: путеводитель. Инструменты и тактика руководства преобразованиями в компании. — М.: Олимп-Бизнес, 2007. — С. 20.

[14]. Болмэн Л. Рефрейминг организации: Компании как фабрика, семья, джунгли и храм / Л. Болмэн, Т. Дил; пер. с англ. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — С. 525.

[15]. Дак Д.Д. Монстр перемен. Причины успеха и провала организационных преобразований. — М.: Альпина Паблишер, 2002. — С. 37–55.

RESULTS OF ADAPTATION OF THE SURVEY «ATTITUDE OF EMPLOYEES TO ORGANIZATIONAL CHANGES»

Timashkov Denis Alexandrovich, a master's degree student; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RASHiGS); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: denistima@gmail.com

Blinkov Alexander Nikolaevich, candidate of psychological sciences, associate professor; Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities; psychology faculty; Institute of Social Sciences; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RASHiGS); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: 5780604@mail.com

ABSTRACT

In our work we consider: A) the relevance of the development and testing, identifying the attitude of employees to organizational changes; B) the obtained indices of the α -Cronbach coefficient for each scale are high, which makes it possible to consider the questionnaire as reliable and use it for this sample within the framework of this study.

Keywords: organizational changes, questionnaire of attitude to organizational changes, criteria for successful implementation of changes, scales of the questionnaire

REFERENCES

[1]. Bozhko L.M. The concept of organizational changes and its synonyms // Bulletin of Omsk University. Series «Economy». — 2014. — No. 1. — P. 77–84.

[2]. Kuznetsov G.N. Management of organizational changes at water transport enterprises // Journal of the University of Water Communications. — 2010. — No. 3. — P. 217–223.

[3]. Zub, A.T. Change management: a textbook and a practical workshop for undergraduate and graduate students / AT Zub. — М.: Yurayt Publishing House, 2017. — P. 5.

[4]. Kuznetsov Y.V., Melyakova E.V. Theory of organization. — Moscow: Yurayt Publishing House, 2015. — P.289.

[5]. *Aksenovskaya L.N.* Organizational changes and socio-psychological interference as a type of study of organizational culture / *Siberian Psychological Journal* No. 28, Saratov, 2008. — P.34.

[6]. *Bazarov T.Y.* Personnel technologies of the new time: development of the environment, organization and personnel // Proceedings of the VI Annual All-Russian Scientific and Practical Conference «Business Psychology: Moscow–Peter». St. Petersburg: Imaton, 2003 — P.13.

[7]. *Kutsevol N.G.* Organizational development and change management: A manual. — Kazan: 2011. — С.3.

[8]. *Organizational Behavior* / Ed. Latfulina GR, Gromova ON St. Petersburg: Publishing House «Peter», 2004. — P. 219.

[9]. *Пригожин А.И.* Методы развития организаций. — М.: МЦФЭР, 2003. — С. 759.

[10]. *Комтер Дж. П.* Впереди перемен / [Пер. с англ. А. Успенского]. — М.: ЗАО «Олимп–Бизнес», 2011. — С. 49–184.

[11]. *Адизес Ш., Кануста А., Бурда В.* Методология Адизеса. Реальный опыт внедрения. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — С. 22.

[12]. *Chernysheva N.I., Kolesnikova.TP., Novikova U.I.* Change management. Textbook for students / FGBOU HPE «Russian Chemical–Technological University. DI. Mendeleev», Novomoskovsk, 2012. — P. 85.

[13]. *Cohen D.S.* The essence of change: guide. Tools and tactics of leadership transformation in the company. — Moscow: Olimp–Biznes, 2007. — P. 20.

[14]. *Bolman L.* Reframing organizations: Companies as a factory, family, jungle and temple / L. Bolman, T. Dil; Trans. with English. — Moscow: AlpinaPabliher, 2012. — P. 525.
15. *Duck D.D.* Monster changes. The reasons for the success and failure of organizational change. — Moscow: AlpinaPabliher, 2002. — P. 37–55.



Есина Елена Альфредовна,

студент магистратуры; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail:alfredovna@inbox.ru



Блинков Александр Николаевич,

кандидат психологических наук, доцент; кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности; факультет психологии; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);
проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия;
e-mail:5780604@mail.com

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ КАРЬЕРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ПАРАМЕТРОВ САМООЦЕНКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

В нашей работе рассмотрены: а) актуальность изучения взаимосвязи карьерной мотивации и самооценки руководителей в сфере здравоохранения; б) в результате факторного анализа обнаружена значимая взаимосвязь карьерной устойчивости со всеми параметрами самооценки: чем выше их значения, тем выше показатель карьерной устойчивости работника.

Ключевые слова: карьерная мотивация, параметры самооценки, методы исследования самооценки, методы исследования карьерной мотивации, факторный анализ.

ВВЕДЕНИЕ

Несмотря на большой объём исследований, посвящённых карьерной мотивации и самооценке, имеет место некоторый дефицит эмпирических данных, касающихся вопросов взаимосвязи уровня самооценки и карьерной мотивации, включая её компоненты, у административно-управленческого персонала [3, 4, 5, 6]. Недостаточная изученность данных явлений и методологическая несогласованность в их теоретических описаниях вынуждает нас предложить авторский вариант исследования данной проблемы.

Сформулированы гипотезы исследования:

- 1) Уровень самооценки и карьерная мотивация имеют значимую взаимосвязь;
- 2) Карьерная мотивация и её компоненты (карьерная интуиция, карьерная причастность, карьерная устойчивость) и самооценка являются взаимодействующими между собой детерминантами;
- 3) Психологические особенности взаимодействия мотивации и самооценки отражаются на карьерном росте менеджера-управленца.

Дальнейшее исследование предполагает последовательную экспериментальную проверку обозначенных выше гипотез, конечной целью которой явится подтверждение или опровержение основной исследовательской ги-

потезы о взаимосвязи уровня самооценки и карьерной мотивации у административно-управленческого персонала ведомственной клиники.

МЕТОДЫ И ПРОЦЕДУРА

Для диагностики уровня самооценки личности мы считали необходимым отдать предпочтение тем методикам, которые специально созданы для изучения психологической информации об уровне самооценки, а также степени выраженности различных аспектов самооценки личности.

В результате анализа содержательной стороны методик были выбраны следующие:

- 1) методика «Мотивация к карьере», разработанная А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер, адаптированная Е.А. Могилевкиным [1];
- 2) методика «Самооценка личности» О.И. Моткова (модификация методики Б.А. Сосновского) [2].

Выбор данных методик обусловлен рядом причин:

- 1) методики апробированы на выборках людей схожего пола, возраста, области деятельности; результаты ранее проведённых исследований по методикам признаны доказательными;
- 2) методики наиболее полно отвечают требованиям исследования с точки зрения удобства заполнения и обработки данных;

3) методики согласовываются с направлением исследования, поскольку исследование нацелено на изучение взаимосвязи уровня самооценки и карьерной мотивации административно-управленческого персонала.

Методика «Мотивация к карьере» разработана А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер, адаптированная Е.А. Могилевкиным, позволяет выделить основные уровни развития карьерной интуиции, карьерной причастности и устойчивости личности.

Методика «Самооценка личности» О.И. Моткова (модификация методики Б.А. Сосновского) даёт возможность изучить самооценку отдельных факторов и качеств личности, общий уровень самооценки позитивного развития личности, а также её адекватность или неадекватность.

В методике тестируемому предлагается список из 24-х позитивных качеств личности, которые входят, по мнению О.И. Моткова, в характеристику «идеальной» личности. 24 качества личности группируются в следующие факторы: нравственность, воля, самостоятельность и чувство реальности, креативность, гармоничность, экстраверсия, общая самооценка позитивности развития личности.

В данном списке отражены только положительные качества личности. При их оценке респондентам предлагается по 5-балльной шкале оценить проявление каждого качества непосредственно у них. Наивысшее проявление обозначенных качеств является полной идентификацией человека с его эталоном, что позволяет трактовать данный факт как явно завышенную самооценку, на изобилие амбиций и отсутствие рефлексии к собственной персоне, по-другому говоря — самокритики.

Таким образом, открывается возможность изучения адекватности самооценки не по тесноте связи между рядами проранжированных качеств по критериям идеала «Я», реального «Я» и «Я» для других, а по другому,

более точному показателю общей выраженности самооценки позитивных качеств личности.

В данной процедуре оценки выраженности своих качеств по 5-балльной шкале есть свои минусы, как в любой методике, требующей от испытуемого самооценки качеств. Возможно отклонение в самооценках в сторону социальной и личностной желательности. Но при введении, в ходе анализа результатов по методике, уровня завышенной, по-другому говоря — псевдовысокой, неадекватной самооценки, такие случаи социально-желаемых ответов будут сразу оцениваться по стандартной методике определения уровня выраженности результатов.

Статистическая обработка данных производилась на ПЭВМ при помощи программных продуктов Excel 2010 и SPSS Statistics 23. Она включала: описательную статистику, математические методы обработки (коэффициент корреляции Спирмена, критерий U Манна-Уитни, критерий Н (χ^2) Краскела-Уоллиса) и сравнительный анализ данных.

Исследование проводилось на базе ведомственных клиник. В исследовании приняли участие 60 человек. К ним относятся специалисты, менеджеры среднего и высшего звена, специфика профессиональной деятельности которых относится к категории административно-управленческого персонала.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Рассмотрим и проведём интерпретацию результатов корреляционного анализа исследования.

Поскольку ряд переменных имеет распределение, отличное от нормального, в работе использовался коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена. Данный критерий позволяет определить силу корреляции между признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков [7].

Таблица 1

Матрица взаимосвязей возраста, общего стажа и стажа в должности с карьерной мотивацией и самооценкой работников

| Переменные | Возраст | Общий стаж | Стаж в должности |
|------------------------|---------|------------|------------------|
| Возраст | 1,000 | 0,861 | 0,637 |
| Общий стаж | 0,861 | 1,000 | 0,658 |
| Стаж в должности | 0,637 | 0,658 | 1,000 |
| Карьерная интуиция | -0,254 | -0,225 | -0,114 |
| Карьерная причастность | -0,059 | 0,087 | 0,104 |
| Карьерная устойчивость | -0,077 | 0,104 | 0,033 |
| Общая самооценка | -0,227 | -0,191 | -0,058 |
| Нравственность | -0,105 | -0,108 | 0,069 |
| Воля | -0,142 | -0,164 | -0,030 |
| Самостоятельность | -0,308 | -0,277 | -0,076 |
| Креативность | -0,232 | -0,179 | 0,033 |
| Гармоничность | -0,007 | -0,100 | -0,030 |
| Экстраверсия | 0,000 | 0,178 | 0,028 |

Проверяемые на данном этапе работы гипотезы:

H₀: связь между переменными равна нулю (переменные не связаны);

H₁: связь между переменными достоверно отличается от нуля (переменные взаимосвязаны).

Проанализируем взаимосвязь возраста, общего трудового стажа и стажа в данной должности работников с их карьерной мотивацией и самооценкой (табл. 1 и рис. 1).

Проведенный корреляционный анализ выявил лишь две статистически значимые корреляционные связи:

1) возраст испытуемых связан со шкалой «Самостоятельность» опросника О.И. Моткова ($\rho = -0,308$; $p < 0,05$);

2) общий трудовой стаж работников также связан со шкалой «Самостоятельность» ($\rho = -0,277$; $p < 0,05$).

Чем выше возраст и общий трудовой стаж испытуемых, тем ниже их показатель по данной шкале.

Согласно полученным данным, с возрастом и, соответственно, с увеличением трудового стажа снижается самокритичность работника, ухудшается способность адекватно воспринимать реалии текущей ситуации, повышается зависимость от мнения других и надежда на их помощь.

Проанализируем взаимосвязь карьерной мотивации и самооценки работников (табл. 2).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о подтверждении экспериментальной гипотезы о достоверной взаимосвязи между переменными.

В частности, «Карьерная интуиция» имеет положительную взаимосвязь с «Нравственностью» ($\rho = 0,377$; $p < 0,01$), «Волей» ($\rho = 0,369$; $p < 0,01$), «Самостоятельностью» ($\rho = 0,525$; $p < 0,01$), «Креативностью» ($\rho = 0,408$; $p < 0,01$), «Гармоничностью» ($\rho = 0,343$; $p < 0,01$) и с общим показателем самооценки испытуемых ($\rho = 0,532$; $p < 0,01$).

«Карьерная причастность» тесно связана с «Нравственностью» ($\rho = 0,350$; $p < 0,01$), «Волей» ($\rho = 0,341$; $p < 0,01$), «Самостоятельностью» ($\rho = 0,403$; $p < 0,01$), «Экстраверсией» ($\rho = 0,294$; $p < 0,05$) и с общим показателем самооценки испытуемых ($\rho = 0,404$; $p < 0,01$).

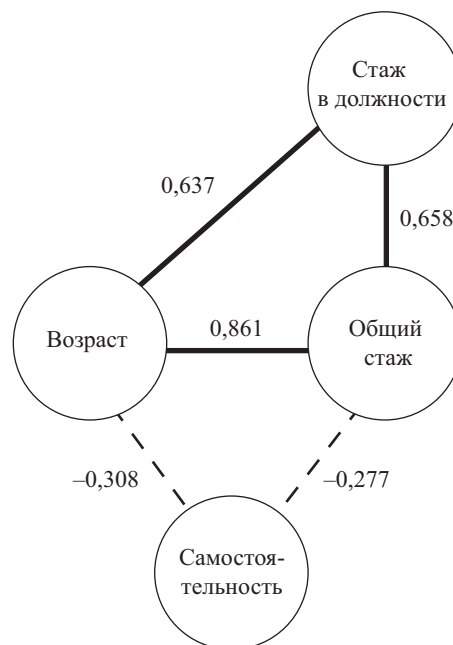


Рис. 1. Структура взаимосвязей между шкалой «Самостоятельность» и переменными «Стаж в должности», «Общий стаж» и «Возраст»

«Карьерная устойчивость» коррелирует с «Нравственностью» ($\rho = 0,517$; $p < 0,01$), «Волей» ($\rho = 0,359$; $p < 0,01$), «Самостоятельностью» ($\rho = 0,475$; $p < 0,01$), «Креативностью» ($\rho = 0,439$; $p < 0,01$), «Гармоничностью» ($\rho = 0,310$; $p < 0,05$), «Экстраверсией» ($\rho = 0,541$; $p < 0,01$) и с общим показателем самооценки испытуемых ($\rho = 0,590$; $p < 0,01$).

На рис. 2 графически отображена связь карьерной интуиции с самооценкой.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о том, что чем большим показателем карьерной интуиции обладает работник, тем выше его самооценка, проявляющаяся в высокой нравственности, воле, самостоятельности, креативности, гармоничности.

Таблица 2

Матрица взаимосвязей параметров карьерной мотивации и самооценкой работников

| Переменные | Карьерная интуиция | Карьерная причастность | Карьерная устойчивость |
|------------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Карьерная интуиция | 1 | 0,431 | 0,47 |
| Карьерная причастность | 0,431 | 1 | 0,627 |
| Карьерная устойчивость | 0,47 | 0,627 | 1 |
| Общая самооценка | 0,532 | 0,404 | 0,59 |
| Нравственность | 0,377 | 0,35 | 0,517 |
| Воля | 0,369 | 0,341 | 0,359 |
| Самостоятельность | 0,525 | 0,403 | 0,475 |
| Креативность | 0,408 | 0,243 | 0,439 |
| Гармоничность | 0,343 | 0,218 | 0,31 |
| Экстраверсия | 0,238 | 0,294 | 0,541 |

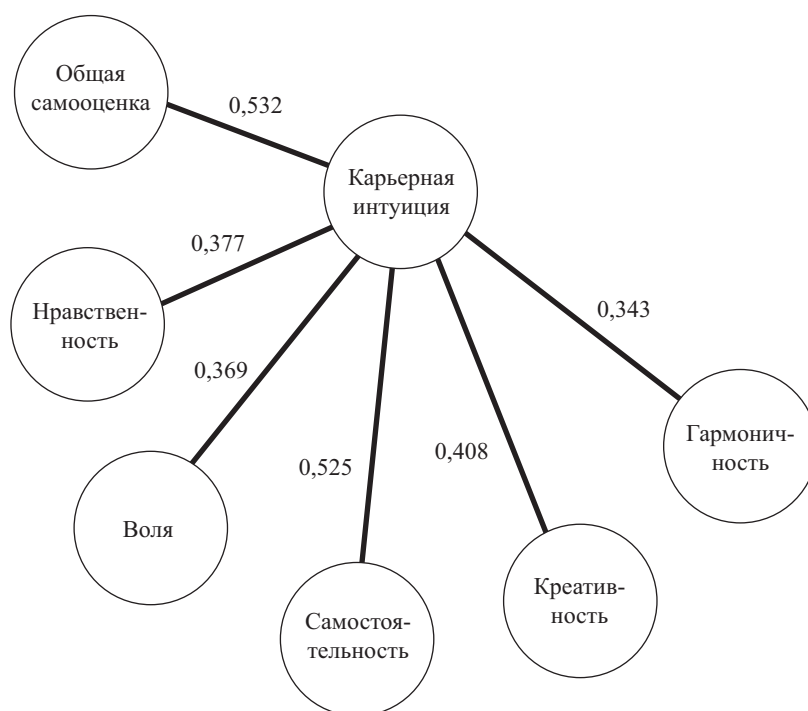


Рис. 2. Структура взаимосвязей карьерной интуиции со шкалами опросника О.И. Моткова «Самооценка личности»

В то же время верно и обратное: чем выше показатели нравственности, воли, самостоятельности, креативности и гармоничности, тем выше креативная интуиция работника.

Проанализируем связь карьерной причастности с самооценкой (рис. 3).

Чем выше показатели по шкалам «Нравственность», «Воля», «Самостоятельность» и «Экстраверсия», а также общий показатель самооценки, тем сильнее карьер-

ная причастность работника. Высокий уровень карьерной причастности говорит о том, что разделение работником целей деятельности в рамках профессии воспринимается как свои собственные цели, работник берёт на себя ответственность за результат, получаемый в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Проанализируем связь карьерной устойчивости с самооценкой (рис. 4).

Карьерная устойчивость тесно связана со всеми параметрами самооценки: чем выше их значения, тем выше показатель карьерной устойчивости работника. Высокая карьерная устойчивость выражается как способность работника справляться с трудностями, возникающими в процессе карьерного становления. Что говорит о характерном проявлении настойчивости в воплощении карьерных амбиций, преодолении трудностей, адаптации к меняющимся обстоятельствам.

ВЫВОДЫ

Обнаружена значимая взаимосвязь карьерной устойчивости со всеми параметрами самооценки: чем выше их значения, тем выше показатель карьерной устойчивости работника.

Гипотеза исследования о наличии связи между карьерной мотивацией и уровнем самооценки у представителей административно-управленческого персонала подтверждается.

Анализ полученных результатов позволяет предложить специалистам в области управления персоналом следующие практические рекомендации.

Включать в систему управления персоналом психокоррекционные процедуры, целью которых должно быть формирование веры человека в свои силы к осуществлению продуктивной деятельности. В качестве психокоррекционных мероприятий могут выступать тренинги личностного роста и индивидуальные психологические консультации.

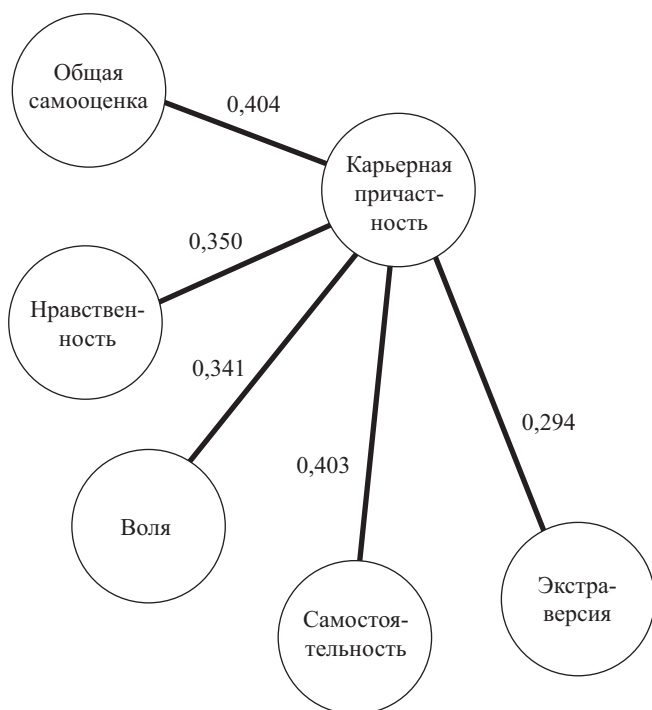


Рис. 3. Структура взаимосвязей карьерной причастности со шкалами опросника О.И. Моткова «Самооценка личности»

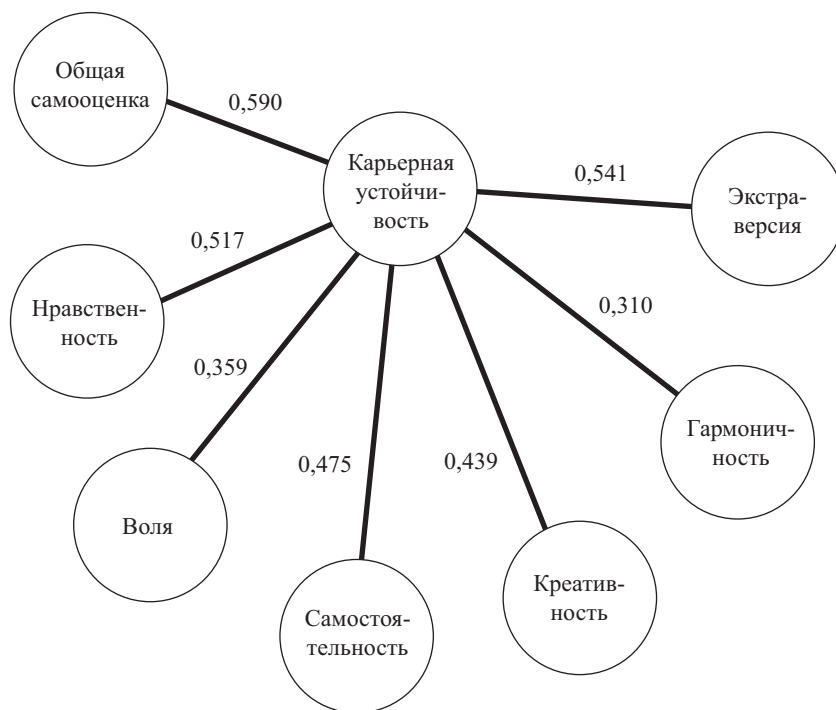


Рис. 4. Структура взаимосвязей карьерной устойчивости со шкалами опросника О.И. Моткова «Самооценка личности»

Включить методики исследования карьерной мотивации и самооценки личности в свой психодиагностический арсенал для решения задач, связанных с психологическим сопровождением наиболее перспективных сотрудников организации, с целью содействия их карьерному продвижению.

Внедрить в программу развития карьеры сотрудников технологии карьерного самоменеджмента.

ССЫЛКИ

- [1]. *Богдан Н.Н.* Управление карьерой: рабочая тетрадь. — Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2009. — С. 114.
- [2]. Институт психологии им. Л.С. Выготского. — URL: <http://psychology.rsuhr.ru/motkov.html> (дата обращения 20.10.2017)
- [3]. *Староверов Н.Б.* Понятие карьеры и пути её построения. — СПб.: Квадро, 2010. — С. 10.
- [4]. *Кутафина Л.Н., Зверева М.Н.* Карьерное становление личности. — Н. Новгород: Дрофа, 2011. — С. 15.
- [5]. *Агарков В.С.* Карьера и её построение. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. — С. 23.
- [6]. *Могилевкин Е.А.* Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. Монография. — СПб.: Речь, 2007. — С. 17.
- [7]. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб.: ООО «Речь», 2003. — С. 98–99.

RELATIONSHIP OF CAREER STABILITY AND PARAMETERS OF SELF-ASSESSMENT OF LEADERS IN HEALTHCARE SECTOR

Elena A. Yesina, a master's degree student; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RASHiGS); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: alfredovna@inbox.ru

Alexander N. Blinkov, candidate of psychological sciences, associate professor; Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities; psychology faculty; Institute of Social Sciences; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RASHiGS); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia; e-mail: 5780604@mail.com

ABSTRACT

In our work we consider: A) the relevance of studying the relationship between career motivation and self-assessment of managers in the healthcare field; B) as a result of factor analysis, a significant correlation of career sustainability with all parameters of self-esteem was found: the higher their values, the higher the employee's career stability index.

Keywords: career motivation, parameters of self-esteem; methods of investigating self-esteem, methods of investigating career motivation, factor analysis.

REFERENCES

- [1]. *Bogdan N.N.* Career management: workbook. — Novosibirsk, Publishing house of SibAPS. 2009. — with 114.
- [2]. Institute of Psychology. L.S. Vygotsky URL: <http://psychology.rsuhr.ru/motkov.html> (date of circulation on October 20, 2017).
- [3]. *Staroverov N.B.* The concept of a career and the ways of building it. — St. Petersburg: Quadro, 2010. — P. 10.
- [4]. *Kutafina L.N., Zvereva M.N.* Career formation of personality. — N. Novgorod: Drofa, 2011. — P. 15.
- [5]. *Agarkov V.S.* Career and its construction. — M.: UNITY-DANA, 2014. — P. 23.
- [6]. *Mogilevkin E.A.* Career growth: diagnostics, technology, training. Monograph. — SPb.: Speech, 2007. — P. 17.
- [7]. *Sidorenko E.V.* Methods of mathematical processing in psychology. — SPb.: ООО «Речь», 2003. — P. 98–99.



Соловьёва Наталья Викторовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Институт общественных наук, РАНХиГС при Президенте РФ;
просп. Вернадского, 84, Москва, 119606;
e-mail: solov.52@mail.ru

УДК 37.03; 37.06; 159.99

О РОЛИ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ (К 130-ЛЕТИЮ АНТОНА СЕМЁНОВИЧА МАКАРЕНКО)

РЕЗЮМЕ

В статье описаны предпосылки создания теории коллектива, дана характеристика основных компонентов среды с позиции А.С. Макаренко, обсуждаются методологические особенности современной педагогической деятельности, проводится анализ употребляемых психолого-педагогических понятий, нормативной регуляции поведения, психолого-педагогическое обоснование новаторской деятельности преподавателя.

Ключевые слова: педагогика как наука, понятийный аппарат педагогики, среда обучения и воспитания, технологизация педагогического учения, новаторская деятельность педагога, актуальность метода проектов, педагогический опыт, коллектив, психологический климат.

*«Удивительный Вы человечище, и именно такой,
в каких Русь нуждается»*

А.М. Горький

Научное наследие А.С. Макаренко широко используется во многих странах, его идеи можно найти в современном менеджменте, социальной психологии и теориях воспитания. Подлинная наука никогда не стареет, в связи с чем вклад Антона Семёновича, в частности в методике воспитания, всё ещё далеко не осмыслен, не преломлен к современной системе воспитания гражданина. Условия воспитания изменились, поэтому акцент сделан лишь на тех идеях, которые актуальны для современной средней и высшей школы.

Теория формировалась сто лет назад и имела как теоретические, так и практические предпосылки:

- свободомыслие, порыв и привлечение всего нового и ставшего доступным российским педагогам 1920-х годов (П.П. Блонский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.; кстати, в те годы использовался метод проектов, который признан педагогически целесообразным сегодня);
- немецкая классическая система обучения и воспитания;
- идеи технологизации педагогического учения (перспективные линии развития коллектива, методика параллельного действия, метод взрыва; техническая игра; игры в воспитании личности и коллектива;

– педагогический опыт неординарных предшественников (Л.И. Петражицкого, юриста, социолога и психолога, первым обратившего внимание на «эмоциональные групповые реакции в поведении детей; философа В. Соловьёва, обращавшегося к «коллективной личности»; Л.Н. Толстого, использовавшего художественные средства для описания «тонкой и сложной природы воспитательной деятельности» и др.) [14, с. 122–123];

– высокий престиж профессии учителя в семье, особенно у отца, прошедшего обучение своей профессии в Германии;

– перенос элементов военизации, контроля школы за средой, привлечение строя и музыки, внимания к форме и внешнему виду (при посредничестве брата, офицера белой армии); подчёркнутое внимание уделялось символике и атрибутике: построению, оркестру, знамени, форменной одежде, несмотря на материальные затруднения (предполагалось, что это влечёт за собой мажорный стиль и тон отношений);

– 12-летний опыт уточнения и практического воплощения идей коммунистического воспитания (в колонии им. А.М. Горького, коммуне Ф.Э. Дзержинского).

Особого внимания педагога заслуживала среда. Прежде всего материально-вещный компонент, сопряжённый с культурой образовательного учреждения. «Таким образом, общая школа последовательного удовлетворения потребности в оборудовании получается такая:

1. Хорошее здание;
2. Необходимый минимум запасов пищи и одежды;
3. Необходимый минимум обстановки;
4. Хорошие школьные условия, учебные пособия;
5. Библиотека;
6. Хорошие производственные условия: станки, капитал, материалы;
7. Отсутствие безобразных вещей;
8. Хорошая мебель и оборудование;
9. Украшение школы — эстетика» [4, с. 75]; эстетика обстановки, костюма, комнаты, станка являются важным фактором воспитания.

Личностный компонент среды — это прежде всего учитель (воспитанники Макаренко редко имели семью). Знаменитый педагог отстаивал право учителя на свободу творчества, утверждал, что как и сейчас административно-бюрократическое влияние в педагогическом процессе губительно, мелочная проверка унижительна. А ведь это — главная воспитывающая фигура. «Если осмыслить всю педагогическую деятельность Антона Семёновича Макаренко, то станет совершенно ясно, что она является блестящим доказательством могучей силы влияния личности воспитателя», — писал В.А. Сухомлинский [11, с. 98]. В свою очередь учёный утверждал настоятельную необходимость в не простой номенклатуре нравственных норм, а в стройной и практически реализуемой цельной нравственной системе, выраженной, с одной стороны, в серьёзнейших философских разработках и, с другой стороны, в системе общественных этических традиций [4, с. 66].

Наконец, нематериальный компонент среды, включающий знания и информацию, систему социального обслуживания, формируемый образ жизни, традиции окружения и общества в целом. Социальные факторы среды должны изучаться педагогами и приводиться в систему воспитания вместе с традициями школы и социума, обычаями страны, выработанными нормами отношений, ценностями (личными и общественными), а также стилем и тоном отношений в коллективе. Коллектив называется социальным живым (а значит, и растущим, развивающимся) организмом, который потому и организм, что имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище [4, с. 173]. Это обозначение важнейшего методологического принципа исследования социальной группы — принципа системности наряду с принципами деятельности (совместная деятельность являлась фундаментом строительства коллектива, а последний рассматривался как субъект деятельности, управления и воспитания) и принципом развития (им была очерчена динамика становления коллектива — «путь от диктаторского требования организатора до требования каждой личности от себя на фоне требований коллектива») [3, с. 37].

Понимая, что целью педагогического процесса является формирование личности, Антон Семёнович об-

ращается к психологии, глубоко проникая в её предмет. Немного статистики: в предлагаемом указателе серии «Библиотеки учителя» книги А.С. Макаренко «Воспитание гражданина» представлено сопоставимое количество психологических и педагогических терминов (53:78), о личности в 3 раза больше упоминаний, чем о партии (21:7), причём целостная личность не просто декларируется, а выделяются её социально детерминированные качества: целенаправленность, гражданственность, коллективизм, общественная и трудовая активность, дисциплинированность, ответственность. «Человек не воспитывается по частям, он создаётся сей суммой влияний, которым он подвергается» [7, т. 4, с. 119]. Причём многие понятия современной психологии не обозначены в предметном указателе. Например, там нет актуальных ныне понятий «объект» и «субъект», а среди идей о воспитании гражданина находим: «Требования коллектива являются воспитывающими, главным образом по отношению к тем, кто участвует в требовании. Здесь личность выступает в новой позиции воспитания — она не объект воспитательного влияния, а его носитель — субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» [4, с. 61].

Модное сегодня проектирование представлено как серией алгоритмов, так и образами результатов, но с ориентацией на творческую индивидуальность: «...мы всегда должны помнить, каким бы цельным ни представлялся для нас человек при широком обобщении, всё же нельзя его считать совершенно однообразным явлением. Люди в известной степени представляют собой очень разнородный материал для воспитания, и выпускаемый нами «продукт» обязательно будет тоже разнообразен» [7, т. 1, с. 169]. Что сегодня мешает молодёжи становиться рабочей интеллигенцией? Стереотипы: престижно быть менеджером, получая при этом в 5 и более раз меньшую зарплату, и даже не представляя, что современный рабочий осваивает станки с ЧПУ, трудится в халате, постоянно совершенствует свой интеллект. Именно о нём, квалифицированном труженике, политически и экономически образованном, имеющем высокую общую культуру, с оптимизмом смотрящим вперёд, думал А.С. Макаренко. В обществе потребления трудно проводить мысль о том, что жизнь наполнена усилиями и напряжением (величина наших побед равна величине наших напряжений), она требует от человека регулярной скучной работы, и нужно приготовить наших детей к жизни так, чтобы они могли делать эту работу без страдания и без подавления своей личности [3, с. 10]. Но нам необходимо ненавязчиво внедрять её в умы молодых людей, помогать преодолевать лень: «... прежде всего нужно расправиться с ленью. Даже у самого трудолюбивого человека творчество, работа мысли, работа синтетических и аналитических приборов вызывает наибольшее сопротивление. Нужно заставить себя мыслить, видеть, смотреть, находить, размышлять. Для этого, прежде всякого другого действия, нужно победить в себе лень» [3, т. 8, с. 108].

Для утверждения педагогики как науки А.С. Макаренко вступил в дискуссию с Н.И. Бухариным, обосновавшим педологию как теоретическую науку, а педагогику как прикладную. «Госпожа» педагогика заказывает «кухарке» педологии обед. Кухарка использует для

приготовления блюд различные продукты питания и удовлетворяет тем самым потребности обслуживаемой госпожи. Однако кухаркой нельзя помыкать (ценность педологических знаний). У неё есть свои права и обязанности... Положение служанки здесь является таким, когда эта служанка даёт директивные указания обслуживаемой ею нормативной наукообразной дисциплине [1, с. 10]. Он видел задачи педагогической науки: определить свой, оригинальный предмет исследования, разработать фундамент (теории обучения, воспитания и развития личности), создать единый понятийный аппарат (кстати, до сих пор не решённая и нами задача), обосновать педагогические технологии. Важный категориальный сдвиг в педагогической теории произошёл, когда Макаренко ввёл анализ отношений, утверждая, что со всем сложным миром окружающей действительности ребёнок входит в бесконечное число отношений. Каждое из них неизменно развивается, переплетается с другими отношениями [5]. «Педагогические взаимодействия, управляемые и полууправляемые, занимают ведущее, определяющее место в процессе воспитания. Именно они, имеющие педагогически целесообразное содержание, определяют в условиях правильного воспитания его результаты. Во многом это связано и с тем, что педагогическое воздействие обычно характеризуется особой концентрацией в его содержании человеческой культуры, передаваемой воспитанникам для усвоения, и осуществляется оно в «специально концентрированных формах действия» [12, с. 16]. А.С. Макаренко понял задачи педагогики, когда приступил к созданию её теоретических основ после более чем 10-летнего опыта работы учителем и воспитателем: она должна идти от потребностей жизни, ставить и искать ответы на вопросы учителей-практиков. Таким был опыт в Советском Союзе (вторая половина 1980-х годов), вошедший в историю педагогики как «Педагогика сотрудничества». Мы пытались донести до учителей опыт педагогов-новаторов, осмысленный посредством педагогических и психологических законов и закономерностей [13, с. 52]. И такое положение педагогической науки приветствовалось учителями-практиками, собирало огромные залы для обсуждения телевизионных передач (учителя-новаторы по своей популярности превосходили артистов эстрады, а главное — это касалось каждой семьи, где воспитывались дети). Учителя получали осмысленные учёными идеи и спешили использовать их в своей работе.

Понятие «коллектив» в последнее время заменяют «социальной группой», в связи с отсутствием всех четырёх его признаков, обозначенных А.С. Макаренко, но в основе феноменологии лежат следующие идеи этого незаурядного педагога [3, с. 37]:

- организация, структура и управление, включая руководство и лидерство (это используемые актуальные феномены, которые педагог иллюстрировал психологическими портретами сформированных из числа воспитанников лидеров; построил и описал систему эффективных методов руководства коллективами детей и взрослых);

- нормативная регуляция поведения (посредством дисциплины и режима);

- сплочённость (понимающаяся как единство коллектива, дружеское единение его членов);

- психологический климат (его доминирующие проявления — мажорность в поведении, единство, защищённость, активность и взаимная внимательность членов коллектива);

- мотивация коллективной деятельности (в том числе посредством системы поощрений и наказаний);

- эмоциональные и деловые отношения (по А.С. Макаренко, «ответственной зависимости»);

- личность во всём богатстве и многообразии её проявлений в коллективе, в динамике приобретения качественных новообразований в связи с развитием коллектива.

Кажется, о технологии игр написано много, но так, как писал Макаренко, заразительно и увлекательно, не сказано никем. «Игра обязательно должна присутствовать в детском коллективе. Детский коллектив неиграющий никогда не будет настоящим детским коллективом. Игра должна заключаться не только в том, что мальчик бегаёт по площадке и играет в футбол, а в том, что каждую минуту своей жизни он немного играет, он приближается к какой-то лишь ступеньке воображения, фантазии, он что-то из себя немного изображает, он чем-то более высоким себя чувствует, играя. Воображение развивается только в коллективе, обязательно играющем. И я, как педагог, должен с ним немножко играть» [7, т. 4, с. 200].

Основным элементом технологии являются методы, практически система методов, изначально возникшая на практике, в работе с коллективами, была описана в теории воспитания. И сегодня в подготовке учителя мы отработываем методы [9]:

- формирования социального опыта детей (педагогическое требование, индивидуальное и коллективное, помещённое в устав школы, клятву, заповеди дежурного, вспомним всем известное изречение «Как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему»; упражнение, в частности в колонии и коммуне, упражнение в честности; поручение, понятное, продолжительное, сменяемое, имеющееся у каждого ребёнка; пример как образец деятельности, поступков, образа жизни);

- осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения (рассказ и лекция как монолог воспитателя, беседа как диалог воспитателя и детей, дискуссия как столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений);

- самоопределения личности ребёнка («шаг вперёд», «задание самому себе», «мой секрет» как средства самопознания, самоизменения, достижения взаимопонимания);

- стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе (соревнование как катализатор эмоций, ценностей, мотивов; поощрение как средство педагогической поддержки, коррекции деятельности и отношений детей, основанный на механизме переживания различных эмоциональных состояний, наказание). Наказание достойно особого рассуждения, т.к. именно оно является осуждаемым элементом немецкой системы воспитания, идеи которой вобрала в себя система концепция А.С. Макаренко. В российской школе 1920-х годов наказание не принималось, т.к. считалось, что наказание воспитывает раба (а кого воспитывает

безнаказанность?). В 1990-е годы, естественно, ополчились на Макаренко, представляя его «манипулятором сознания воспитанников», «основателем карательной педагогики» [14, с. 121], но его основополагающей идеей была дисциплина, которая «не вытекает из сознания, вытекает из опыта» [7, т. 4, с. 144], опыта дисциплинирования. Не перекликаются ли с современной риторикой слова Н.К. Крупской (появились в 1928 году в статье «О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых детей»): «Сознательная дисциплина не может быть воспитана окриками и палочной дисциплиной. Самое незначительное наказание со стороны педагога, применённое к трудновоспитуемому, подрывает доверие с его стороны к педагогу, портит их взаимоотношения» [14, с. 135].

И, наконец, абсолютно актуальная идея ответственности, которая, собственно, и определяет структуру органов ... коллектива. Причём самым ответственным признаётся руководитель. А.С. Макаренко считал, что трудно добиться активной работы главного коллегиального органа коллектива, если он не основан на представительстве первичных органов: «Решение такого органа очень медленно доходит до массы. Кроме того, при такой системе члены центрального органа самоуправления очень слабо чувствуют свою ответственность перед избирателями и перед отдельными заинтересованными группами, а поэтому их авторитет незначителен» [7, т. 1, с. 278]. Если бы эти мысли учёного, основоположника теории коллектива стали достоянием современных чиновников. Таким образом, нам удалось выявить широкий диапазон не утративших свою ценность идей в работах классика педагогики. В одном из немецких изданий учёные ставили нам в упрек то, что в нашей стране не мог возникнуть тоталитаризм, поскольку наше достояние — теория Макаренко, которая позволяет его избегать. Но оказывается, что пользуются ею в Германии, Японии, и не всегда у нас.

ССЫЛКИ

1. Бухарин Н.И. Выступление // На путях к новой школе. — 1928. — № 1. — С. 7–15.
2. Газман О.С., Матвеев В.Ф. Педагогика в пионерском лагере. — М., 1982. — 96 с.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 318 с.
4. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1988. — 304 с.
5. Макаренко А.С. Книга для родителей. — М.: ИТРК, 2014. — 288 с.
6. Макаренко А.С. Марш 30 года. Разд. «Слово участникам марша». — М., 1967, С. 185–287.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения, в 8 т. / Под ред. М.И. Кондакова и др. — М.: Педагогика, 1983–1986 гг.
8. О воспитанниках А.С. Макаренко, см: Примечание // Педагогические сочинения. — Т. 8. — С. 365–372.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. — М.: Академия, 1998. — 512 с.
10. Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современная школа. — Воронеж, 1981 — С. 68–81.
11. Родчанин Е.Г., Зязюн И.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А. Сухомлинского. — М.: Педагогика, 1991. — 112 с.
12. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1986. — 136 с.
13. Соловьёва Н.В. Педагогические возможности музея как элемента социокультурной среды. — Воронеж: Изд-во ВГПУ, 1996. — 120 с.
14. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. — М.: ТЦ СФЕРА, 1995. — 160 с.

Подписано в печать 13.11.2018.. Формат 60×90/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Заказ № 8B21
Усл.-п.л. 7,25. П.л. 7,25.
Тираж 1500 экз.

ООО «НИИ школьных технологий»
Издательский Дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: +7 (495) 345-52-00
Электронная почта: narod@yandex.ru;
narodnoe@narodnoe.org
Продажа: no.podpiska@yandex.ru

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий
Тел.: +7 (495) 972-59-62

It is sent for the press on November 13, 2018.
Format 60×90/8. Paper offset. Offset printing.
Conditional printed pages 7,25. Printed pages 7,25.
1500 printed copies are duplicated.

LLC «Scientific Research Institute of School Technologies»
Publishing House «National Education»
157 / bld 2, Lyublinskaya St., Moscow, Russia, 109341.
Ph.: +7 (495) 345-52-00.
E-mail: narodnoe@narodnoe.org
Sale: no.podpiska@yandex.ru

It is printed in Printing House of LLC «Scientific Research
Institute of School Technologies»
Ph.: +7 (495) 972-59-62.