



Уральский
федеральный
университет

имени первого Президента
России Б.Н.Ельцина

Институт социальных
и политических наук

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник научных трудов
по материалам II международной
летней психологической школы УрФУ
«Современные направления
практической психологии»

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Научное электронное издание

Сборник научных трудов по материалам
II международной летней психологической школы УрФУ
«Современные направления практической психологии»

Министерство образования
и науки Российской Федерации
Уральский федеральный
университет
имени первого Президента
России Б. Н. Ельцина
Институт социальных
и политических наук

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сборник
научных трудов
по материалам
II международной
летней психологической
школы УрФУ
«Современные направления
практической
психологии»

Екатеринбург
Издательство
Уральского университета
2015

УДК 159.9
ББК Ю94
С 568

Научный редактор
кандидат психологических наук, доцент **А. А. Печеркина**

С 568 Современные методы практической психологии [Электронное издание]: сб. науч. тр. по материалам II междунар. летн. психол. шк. УрФУ «Современные направления практической психологии» / [науч. редактор А. А. Печеркина]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 169 с.

ISBN 978-5-7996-1640-3
DOI 10.15826/978-5-7996-1640-3

В сборнике представлены материалы по итогам работы II международной летней психологической школы, проводимой департаментом психологии УрФУ. В статьях обозначаются актуальные направления современной практической психологии, в частности вопросы, связанные с возможностями и особенностями использования методов психологии (как диагностических, так и практических).

Материалы сборника адресованы ученым, работникам сферы образования, психологам, аспирантам, магистрантам, студентам, а также всем интересующимся проблемами практической психологии.

УДК 159.9
ББК Ю94

Электронное издание

Редактор *Попова В. И.*
Подготовка электронной версии оригинала *Матвеев А. Ю.*

Издательство Уральского университета
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 350-56-64, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru

ISBN 978-5-7996-1640-3
DOI 10.15826/978-5-7996-1640-3

© Уральский федеральный университет, 2015

Содержание

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

Воронин В. М., Наседкина З. А., Касатов А. П.

СУБЪЕКТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ СИНТЕЗИРОВАННОЙ ПО ПРАВИЛАМ РЕЧИ 5

Воронин В. М., Наседкина З. А.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРАВИЛЬНОСТЬ РАСПОЗНАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОЙ И СИНТЕЗИРОВАННОЙ РЕЧИ 10

Гизуллиная А. В., Ломтатидзе О. В., Макарова И. В.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЛИЯНИЯ КАНИС-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ 17

Злоказов К. В.

ИТЕРАТИВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ 27

Мьлтасова О. В., Ломтатидзе О. В.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ 34

Чернавский А. Ф.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПАТОЛОГИЕЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОКАЗАНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ 41

Шаньгина Н. В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ФЕНОМЕН АГРЕССИВНОСТИ, ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ОПРОСНИКА БАССА – ДАРКИ 47

Раздел 2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИКИ В ПСИХОЛОГИИ

Воронин В. М., Наседкина З. А.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СИНТЕЗИРОВАННОЙ И ЗАШУМЛЕННОЙ ЕСТЕСТВЕННОЙ РЕЧИ ПО МЕТОДУ СТРОБИРОВАНИЯ СИГНАЛА 57

Дихорь В. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ 63

Ершова И. А., Логовчина К. А.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 69

Куваева И. О.

ДИАГНОСТИКА И ОПТИМИЗАЦИЯ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ 76

<i>Кузнецов Д. В.</i> САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ	82
<i>Лебедева Ю. В.</i> МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ЭМПАТИИ	88
<i>Мальцев А. В.</i> МЕТОДИКА «ПРОФОРИЕНТАТОР» – ПОМОЩЬ СТАРШЕКЛАССНИКАМ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ	94
<i>Полякова О. Б.</i> ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДЕФОРМАЦИЯМИ	105
<i>Савельев В. В.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	112
Раздел 3 НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Боднар Э. Л.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ПО ОРГАНИЗАЦИОННОМУ РАЗВИТИЮ	118
<i>Муслумов Р. Р.</i> ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	125
<i>Оконечникова Л. В.</i> МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КОНФЛИКТОМ	129
<i>Пермякова М. Е.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ	140
<i>Печеркина А. А.</i> СПОСОБЫ САМОПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА	148
<i>Сыманюк Э. Э.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ	153
<i>Чаликова О. С.</i> КОУЧИНГ: ТРИЕДИНСТВО ИДЕОЛОГИИ, СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОЦЕССА	161

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

УДК 159.946.3

СУБЪЕКТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ СИНТЕЗИРОВАННОЙ ПО ПРАВИЛАМ РЕЧИ

В. М. Воронин

доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
zanvvm@yandex.ru

З. А. Наседкина

кандидат технических наук, доцент
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Россия

А. П. Касатов

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
kasatovalex@rambler.ru

В статье анализируется оценка качества речи, предъявленная в трех форматах: синтезированная речь, естественная речь, письменная речь в виде сообщений SMS. Полученные результаты показывают, что нет различий по удобству использования того или иного формата при чтении или озвучивании сообщений SMS. Также нет предпочтительности темпа речи и существенно не отличаются усилия в понимании смысла заложенных сообщений.

Ключевые слова: синтезированная речь, естественная речь, письменная речь в виде сообщений SMS, субъективное оценивание по семи шкалам.

© Воронин В. М., Наседкина З. А., Касатов А. П., 2016

SUBJECTIVE EVALUATION OF SYNTHESIZED ACCORDING TO THE RULES OF SPEECH

V. M. Voronin

Doctor of Psychology,
Professor of General and Social Psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

Z. A. Nasedkina

Candidate of Technical Sciences, associate professor
Russian state professional and pedagogical university
Yekaterinburg, Russia

A. P. Kasatov

Candidate of philosophical sciences,
Associate professor of General and Social Psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The article was analyzed to assess the quality of speech that is presented in three formats: synthesized speech, natural speech, writing in the form of SMS messages. The results show that there are no differences in the ease of use of a particular format when reading or articulating SMS messages. There is also no preference for speech rate and not significantly different efforts in understanding the meaning of messages.

Keywords: the synthesized speech, natural speech, writing in the form of SMS messages, the subjective evaluation of the seven scales.

Перед исследователями и разработчиками промышленных систем, использующих синтезированную речь, стоит задача максимального приближения характеристик синтезированной речи к характеристикам естественной речи диктора [1]. Решение этой задачи позволит снять такой барьер понимания, как «механический» акцент синтезированной речи. А для того, чтобы решить эту задачу, необходимо провести оценку качества синтезированной речи.

Существует несколько методов оценки качества синтезированной речи, основанных на расчете корреляции между естественным и синтезированным речевыми сигналами в пространстве различных параметров сигнала. Однако даже лучшие из них не дают результат, приближающийся к результатам субъективной оценки. Поэтому в экспериментах по определению степени сходства синтезированной речи с естественной предпочтение было отдано оценке субъективного мнения.

Цель исследования. Получить и проанализировать оценку качества речи, предъявленную в трех различных форматах:

- синтезированная речь;
- естественная речь;
- письменная речь в виде сообщений SMS.

Экспериментальная гипотеза

Субъективная оценка естественной и письменной речи будет отличаться от субъективной оценки синтезированной речи.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 40 человек – мужчины в возрасте от 17 до 22 лет с нормальным состоянием слуха. Все испытуемые являлись студентами департамента психологии Уральского федерального университета.

Следует отметить, что перед проведением исследования испытуемые некоторое время (10 дней) тренировались в работе с программой *Govorilka text-to-speech software*: прослушивали учебные тексты, дополняли словарь, активно манипулируя с материалом.

Описание инструментария

Методика проведения эксперимента по субъективной оценке качества речи основывалась на методе субъективной оценки качества речи устройств речевого вывода Международной комиссии по синтетической телефонии. Этот метод позволяет осуществлять сравнение нескольких систем между собой. Сообщения были представлены испытуемым устно. Испытуемые выражали свое мнение в одной или более шкале оценки, отвечая на определенные вопросы по информации, которая содержится в сообщениях. Результаты – меры воспринятого качества в нескольких аспектах, которые позволяют сравнить эффективность различных систем речевого синтеза.

Используемые шкалы:

Шкала 1. «Общее впечатление»;

Шкала 2. «Усилия по слушанию»;

Шкала 3. «Проблемы понимания»;

Шкала 4. «Артикуляция»;

Шкала 5. «Произнесение»;

Шкала 6. «Нормы разговора» (предпочтительность темпа речи);

Шкала 7. «Приятность голоса».

Отдельно оценивалось понимание текста (в особой анкете представлены вопросы по содержанию сообщения).

В ходе исследования по субъективному оцениванию качества речи стимульный материал предъявлялся в следующих форматах:

1. Речь, синтезированная TextAloud;

2. Естественная речь, произносимая голосом диктора;
3. Письменная речь в виде SMS (телефон NOKIA).

Ход эксперимента

Работа с испытуемыми по субъективной оценке качества речи проводилась в группе в три этапа.

На первом этапе испытуемым предлагалось прослушать простые фразы, состоящие из 2–4 слов, и оценить их по шкале «Общее впечатление», ответив на вопрос: Как вы оцениваете качество звука того, что Вы только что услышали? (При этом ответ «превосходно» соответствует 5 баллам, «плохо» – 1 баллу.)

На следующем этапе испытуемым предлагалось прослушать фразы, характерные для автоматической системы оповещения и ответить на две анкеты, содержащие вопросы по содержанию сообщений и по оценке качества (фраза предъявлялась дважды: первый раз – для оценки содержания, второй – для оценки качества). Вопросы в анкетах соответствуют шкалам, перечисленным выше.

На третьем этапе испытуемым предлагалось прослушать типичные для испытуемых фразы, отправляемые в формате SMS, а затем прочитать те же сообщения в формате SMS, и после этого также предлагалось оценить (5 – максимальная оценка, 1 – минимальная) качество сообщений по следующим шкалам:

- понятливость;
- предпочтение предъявляемого варианта;
- удобство использования;
- прилагаемые для понимания усилия.

На каждом этапе производилась оценка как синтезированной речи, так и естественной или письменной (в зависимости от поставленных задач).

Обработка результатов

Обобщенная оценка качества речи (MOS-оценка) выражается через среднее значение оценок всех аудиторов в соответствии со шкалой. Поэтому полученные массивы оценок усреднялись и обрабатывались при помощи дисперсионного анализа.

Для определения статистической значимости оценок, полученных для различных типов голосов, был осуществлен однофакторный дисперсионный анализ результатов с использованием F-критерия. В том случае, если полученный коэффициент F больше критического значения, различия являются достоверными. Для наших условий критическое значение F будет равно 3,96.

Приведем полученные нами значения.

Значение F, полученное нами на первом этапе (общее впечатление при оценке синтезированной и естественной речи), равно 116,36.

Значения F, полученные нами на втором этапе:

- по пониманию содержания сообщения – 1,95;
- по шкале 1 «Общее впечатление» – 22,95;
- по шкале 2 «Усилия по слушанию» – 3,72;
- по шкале 3 «Проблемы понимания» – 49,0;
- по шкале 4 «Артикуляция» – 60,27;
- по шкале 5 «Произнесение» – 44,53;
- по шкале 6 «Нормы разговора» – 0,14;
- по шкале 7 «Приятность голоса» – 50,88.

Значения F, полученные на третьем этапе:

- по понятливости – 84,0;
- по предпочтению предъявляемого варианта – 29,79;
- по удобству использования – 3,25;
- по прилагаемым для понимания усилиям – 1,88.

Обсуждение полученных результатов

Сравнение полученных значений коэффициента F с критическим свидетельствует, что большинство различий являются достоверными. Таким образом, в эксперименте получены существенные отличия синтезированной речи от естественной по следующим критериям: понимание содержания сообщения, общее впечатление при оценке синтезированной и естественной речи, проблемы понимания (понятливость), артикуляция, произнесение, приятность голоса, предпочтение предъявляемого варианта.

Несущественными получились различия: по прилагаемым для понимания усилиям, «нормам разговора» (предпочтительность темпа речи), удобству использования.

Выводы

Проанализировав полученные результаты, можно говорить о множественных существенных отличиях субъективной оценки синтезированной речи от естественной и письменной. Отличия, полученные нами в ходе эксперимента, являются достоверными. Таким образом, сформулированная нами экспериментальная гипотеза в основном подтвердилась. Вместе с тем следует отметить, что различий нет по удобству использования того или иного формата при чтении или озвучивании сообщений SMS. Это можно объяснить тем, что удобство того или иного варианта напрямую зависит от ситуации, в которой находится пользователь. Также различий нет по предпочтительности темпа речи, он был достаточно комфортный как при восприятии синтезированной, так и при восприятии естественной речи. Усилия для понимания также значительно не отличаются.

Список библиографических ссылок

1. *Воронин В. М.* Восприятие и понимание естественной и синтезированной речи // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Вып. 4. Екатеринбург, 2003.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРАВИЛЬНОСТЬ РАСПОЗНАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОЙ И СИНТЕЗИРОВАННОЙ РЕЧИ

В. М. Воронин

доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
zanvvm@yandex.ru

З. А. Наседкина

кандидат технических наук, доцент
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Россия

В статье анализируются восемь факторов, влияющих на правильность распознавания русскоязычной синтезированной речи. В число этих факторов вводятся три фактора: природа слухового восприятия; соотношение автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации; когнитивный стиль и мотивация, определяющие индивидуальные особенности переработки информации.

Ключевые слова: синтезированная речь, естественная речь, природа слухового восприятия, автоматические и контролируемые процессы, когнитивный стиль и мотивация.

FACTORS INFLUENCING THE ACCURACY OF RECOGNITION OF NATURAL AND SYNTHESIZED SPEECH

V. M. Voronin

Doctor of Psychology, Professor of General and Social Psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

Z. A. Nasedkina

Candidate of Technical Sciences, associate professor
Russian state professional and pedagogical university
Yekaterinburg, Russia

The article examines eight factors that affect the accuracy of the recognition of Russian synthesized speech. Among these factors are entered entered by the authors of three factors: the nature of auditory perception; the ratio of automatic and controlled processes in the perception of speech information; cognitive style and motivation that determine individual characteristics of information processing.

Keywords: the synthesized speech, natural speech, the nature of auditory perception, automatic and controlled processes, cognitive style and motivation.

Для определения факторов, влияющих на правильность распознавания речи слушателем, воспользуемся общими концептуальными положениями когнитивной психологии, а также анализом некоторых результатов наших экспериментальных исследований и исследований американских авторов в тех аспектах, которые, на наш взгляд, важны как в целом для решения проблемы восприятия синтезированной речи, так и для конкретных человеко-машинных систем, использующих синтезированную речь.

На правильность распознавания русскоязычной синтезированной речи слушателем влияет следующий ряд факторов: 1) природа слухового восприятия; 2) соотношение автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации; 3) конкретные требования и условия, связанные со спецификой решаемой задачи; 4) ограничения, присущие системе обработки информации, которой наделен человек; 5) опыт и тренировка слушателя; 6) лингвистическая структура сообщения; 7) структура и качество речевого сигнала; 8) когнитивный стиль и мотивация, определяющие индивидуальные особенности переработки информации.

Факторы 3, 4, 5, 6, 7 введены в рассмотрение D. V. Pisoni [1; 2] для англоязычной синтезированной речи. Факторы 1, 2, 8 введены в рассмотрение нами.

Разберем каждый из этих факторов подробнее.

1. Природа слухового восприятия.

Этим ограничивающим фактором выступает природа слухового восприятия, которая особенно отчетливо проявляется при слушании текстов, которые в основном предназначены для чтения, а не для прослушивания. При испытаниях на понимание читатель имеет возможность перечитать материал, чтобы ответить на некоторые вопросы. Он всегда имеет доступ к любому месту текста, тогда как слушатель не может снова прослушать уже прозвучавшие части текста.

2. Соотношение автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации.

Следующий фактор, влияющий на распознавание синтезированной речи, связан с соотношением автоматических и контролируемых процессов при восприятии речевой информации. Следуя разработанной в работе [3] модели обработки информации человеком, можно предположить, что внимание опосредует восприятие речи, и это опосредование [4] очень похоже на автоматический процесс по Шифрину и Шнейдеру. Слушатель осознает события на лексическом уровне, т. е. в виде значений произносимых слов, но может направлять внимание и на фонематический

уровень, т. е. на уровень звучания речи. Нам представляется, что при восприятии и понимании синтезированной речи слушатель в большей степени, чем при восприятии и понимании естественной речи, вынужден распределять свое внимание с лексического на фонематический уровень.

3. Сложность задачи.

Этим ограничивающим фактором является сложность задач, которые выполняет слушатель одновременно с восприятием речи. В ряде задач требования к реакции человека довольно просты, например, решить, какое именно слово из двух заранее известных было произнесено. Другие задачи могут быть более сложными, например, распознать некоторое неизвестное высказывание из фактически неограниченного набора, выполняя другую работу, которая тоже требует внимания. В литературе по когнитивной и инженерной психологии показано существенное влияние на человека, выполняющего некоторый круг задач по восприятию и распознаванию, таких факторов, как предлагаемый для восприятия набор, характер инструкций, субъективный ожидаемый результат, требования к вниманию [5]. На правильность распознавания оказывают также значительное влияние контекст и степень неопределенности задачи [6]. Поэтому прежде, чем делать какие-то определенные выводы относительно поведения человека или того, насколько правильно он распознает предъявляемый ему материал, необходимо понять все условия и требования конкретной задачи.

4. Ограничения, присущие человеку.

Данный фактор, влияющий на распознавание синтезированной речи, связан со структурными ограничениями, присущими системе обработки информации, которой наделен человек, т. е. с ограниченной способностью человека воспринимать, кодировать, запоминать и извлекать из памяти информацию. Поскольку нервная система не может использовать сразу все параметры сенсорного раздражения (и поэтому вынуждена интегрировать звуковую энергию по времени), способность человека декодировать (расшифровывать) и запоминать исходные сенсорные данные, как оказалось, весьма ограничена. Для преодоления этих ограничений слушатель должен быстро преобразовать сенсорные входные сигналы в более абстрактную форму – в нейронные коды для надежного хранения в памяти и последующей обработки. В результате проведенных исследований по когнитивным и перцептивным процессам выяснилось, что главное ограничение при обработке информации налагает кратковременная память человека (КВП) [7]. Количество информации, которое может обрабатываться в кратковременной памяти и передаваться на следующий уровень, в значительной мере зависит от степени внимания слушателя, его прошлого опыта, а также от «качества» входной сенсорной информации.

5. Характеристика сигнала.

Этот фактор связан с акустико-фонетической и просодической структурой, т. е. со сходством звучания синтезированного речевого сигнала с естественной речью. Речевые сигналы можно рассматривать как физическую реализацию сложной, иерархически организованной системы лингвистических правил, с помощью которых свойства речевого сигнала ограничиваются акустикой голосового тракта. Акустико-фонетическая структура естественной речи отражает эти физические ограничения. Синтезированные сигналы являются упрощенными сигналами, звучание которых определяется лишь ограниченным подмножеством того множества акустических параметров, которые используются для передачи фонетической информации в естественной речи. Кроме того, в сравнении с естественной речью, акустические параметры, используемые для представления текста в синтезированной речи, значительно стилизованы и не могут в полной мере передать фонетический контекст.

6. Множество сообщений.

Названный фактор связан со структурой множества (набора) сообщений, иными словами, с ограничениями на число возможных сообщений, а также на их организацию и лингвистические свойства. Набор сообщений может состоять из слов, которые различаются только одной фонемой, или из слов и фраз, которые сильно отличаются по длине, характеру ударения и фонотактическим структурам. Использование этих особенностей слушателями зависит от их лингвистических познаний [8]. Выбор определенных звуков речи и образование из них слов ограничены и подчиняются фонологическим правилам языка, формирование предложений из отдельных слов подчиняется правилам синтаксиса и, наконец, смысл отдельных слов и общий смысл предложений в тексте определяется семантикой и прагматикой языка. Вклад этих уровней лингвистических структур в восприятие сильно меняется в зависимости от того, что воспринимается: изолированные слова, предложения или отрывки беглой речи.

7. Опыт и тренировка.

Данный фактор связан со способностью слушателя быстро обучаться эффективным стратегиям восприятия и опознания для улучшения правильности распознавания почти в любой задаче. Если человеку обеспечить условия для обучения при наличии соответствующей обратной связи, то он может научиться классифицировать новые стимулы, запоминать сложные последовательности входных сигналов и реагировать на быстрые изменения входных сигналов в разных сенсорных модальностях. Очевидно, что способность слушателя гибко адаптироваться к требованиям конкретной задачи является важным фактором, который вносит определенные ограничения и который следует учитывать и управлять им в процессе оценки восприятия синтезированной речи.

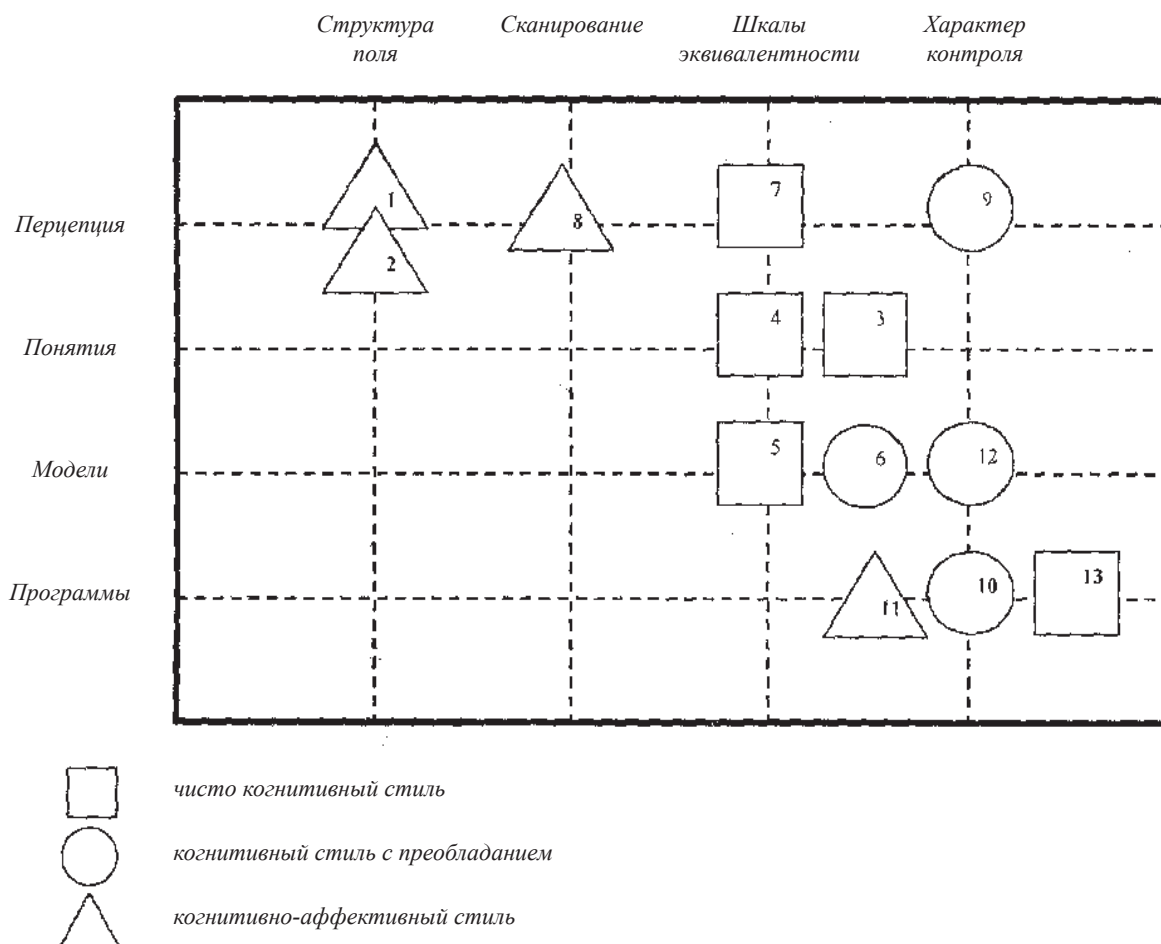
8. Когнитивный стиль и мотивация, определяющие индивидуальные особенности переработки информации.

Отметим еще одно важное обстоятельство, связанное с тем, что синтезированная речь неотделима от внедрения новых комплексных технологий, что влечет за собой не только появление новых возможностей, но и требует постановки и решения ряда психологических проблем, прежде всего учета человеческого фактора в системе «пользователь – современные информационные технологии». Это, в свою очередь, возможно путем формирования нового профессионального мировоззрения современного специалиста – *модели когнитивного стиля* – процесса сложного и неоднозначного, которому обязательно сопутствуют значительные трансформации личностных характеристик. Поскольку индивидуальный стиль деятельности формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта» [9; 10], то вполне закономерно, что стиль может и должен изменяться при изменении условий деятельности.

В современной когнитивной психологии понятию «когнитивный стиль», его параметрам уделяется большое внимание [11]. До недавнего времени в рамках стилевого подхода существовало противопоставление стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности. В критериях, сформулированных Witkin, отмечалось, что стиль – это устойчивая характеристика личности, что к стилевым феноменам неприменимы оценочные определения, что стиль проявляется генерализованно в различных психических сферах. Однако исследования последнего времени [12; 13] свидетельствуют о мобильности когнитивных стилей, которые могут изменяться под влиянием интеллектуальной нагрузки, обучения, мотивации. Силевые качества не являются полностью генерализованными, они зависят от содержательной сферы, вида профессиональной деятельности. Чтобы иметь четкую картину многообразия когнитивных стилей, воспользуемся матричным представлением типологии этих стилей, предложенной Nosal, которое, после внесения нами существенного дополнения, учитывающего соотношение в структуре каждого стиля когнитивных и аффективных компонентов, фактически преобразует двухмерную матрицу Nosal в трехмерную, более полно и точно характеризующую известные когнитивные стили.

На рисунке трехмерность создается за счет того, что различные соотношения когнитивных и аффективных компонентов обозначаются разными геометрическими фигурами: треугольником, кругом, квадратом. Перцепция, понятия, модели, программы – это уровни переработки информации. Перцепция – уровень создания репрезентации окружающей действительности в форме кратковременных перцептивных образов; концепция (понятия) – уровень создания понятийных репрезентаций; модели – уровень структур индивидуального опыта; программа – уровень регуляции целенаправленного

поведения. Структура поля, сканирование, шкалы эквивалентности, характер контроля – способы организации информации. Структура поля – мера артикулированности познавательных процессов; сканирование отражает особенности распределения внимания; шкалы эквивалентности подразумевают ориентацию на различие или сходство элементов опыта; характер контроля указывает на способность к регуляции собственной активности. Экспериментальное исследование по определению индивидуальных различий в стилевом подходе осуществляется не на основе метода решения задач, а на создании достаточно простых ситуаций без каких-либо временных ограничений.



- | | |
|---|---|
| 1 – полезависимость/полenezависимость | 8 – пространственное сканирование |
| 2 – перцептивная артикуляция | 9 – импульсивность/рефлексивность |
| 3 – широта категории | 10 – ригидный/гибкий познавательный контроль |
| 4 – узкий/широкий диапазон эквивалентности | 11 – внешний/внутренний локус контроля |
| 5 – когнитивная простота/сложность конкретность/абстрактность | 12 – ориентация в течении времени (быстрое/медленное время) |
| 6 – толерантность к нереалистическому опыту | 13 – объяснительный стиль |
| 7 – заострение/сглажиеаие | |

Трехмерная матрица когнитивных стилей

При этом дается инструкция открытого типа, согласно которой испытуемый выбирает присущий ему, удобный и естественный вариант ответа. Дальнейшие исследо-

вания должны быть направлены на изучение взаимосвязи когнитивных стилей с профессиональной деятельностью, которая предъявляет все возрастающие требования к психологическим качествам человека, в частности к мотивации профессиональной деятельности, а это, конечно, следует учитывать при создании модели когнитивного стиля современного специалиста при взаимодействии его с новыми информационными технологиями.

Иными словами, активное внедрение современных информационных технологий с неизбежностью высвечивает психологические проблемы взаимодействия персонала с этими технологиями, которые приобретают все более интеллектуальный характер.

Для полноценного результата профессиональной деятельности необходима разработка стратегии и тактики в формировании эффективной системы мотивации, нового профессионального мировоззрения современного специалиста на основе учета психологических особенностей процессов переработки информации – когнитивных стилей.

Список библиографических ссылок

1. *Nusbaum H. C., Pisoni D. B.* Some constraints on the perception of synthetic speech, *Behavior Res. Methods instrum.* 1983.
2. *Nusbaum H. C., Pisoni D. B.* Perceptual evaluation of synthetic speech: Some constraints on the use of voice response systems // *Proc. 3rd Voice Data Entry Systems Applications Conf.* Sunnyvale, 1983.
3. *Shiffrin R. M. and Schneider W.* Controlled and automatic human information processing // *Psychological Review.* Vol. 84(2).
4. *Samuel A. G.* Insights from a failure of selective adaptation: Syllable-initial and syllable-final constants are different // *Perception & Psychophysics.* 1989. Vol. 45. P. 485–493.
5. *Wickens CD.* The structure of attentional resources // *Attention and Performance / ed. R. S. Nickerson,* Vol. 8. Hillsdale, 1984.
6. *Kantowitz B. H., Sorkin R. D.* *Human Factors : Understanding People-Systems Relationships.* N. Y., 1983.
7. *Shiffrin R. M.* Capacity limitations in information processing attention, and memory // *Handbook of Learning and Cognitive Processes / ed. W. K. Estes.* Vol. 4. Hillsdale, 1976.
8. *Ingemann F.* Speech synthesis by rule using the FOVE program // *Haskins Lab. Status Rep. On Speech Research SR-54,* 1978. P. 165–173.
9. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
10. *Холодная М. А.* Когнитивные стили и интеллектуальные способности // *Психол. журн.* 1992. № 3.
11. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М., 2002.
12. *Селиванов В. В.* Мышление и личность. Смоленск, 1998.
13. *Шкуратова Л. Н.* Исследование стиля в психологии : оппозиция или консолидация. М., 1998.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЛИЯНИЯ КАНИС-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ

А. В. Гизуллина

старший преподаватель кафедры
клинической психологии и психофизиологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
gizullina@yandex.ru

О. В. Ломтатидзе

кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
olga.lomtadze@urfu.ru

И. В. Макарова

студентка департамента психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
witchsfingers@mail.ru

Работа посвящена исследованию динамики эмоционального состояния детей 5–7 лет до и после сеанса канис-терапии. Выявлена разнонаправленная динамика эмоциональных реакций у детей, которая может быть объяснена с позиций системного подхода К. Лоренца как проявление саморегуляции в системе человек – собака. В ходе канис-терапевтического взаимодействия возбужденные дети успокаиваются, а дети со сниженным эмоциональным тонусом активизируются.

Ключевые слова: канис-терапия, пет-терапия, этология, системный подход, межвидовое взаимодействие человека и домашних животных, тест Люшера.

SYSTEM APPROACH TO THE STUDY OF INFLUENCE OF INTERACTION KANISTERAPEVTICHESKOGO THE EMOTIONAL STATE OF CHILDREN

A. V. Gizullina

A senior lecturer clinical psychology and psychophysiology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

O. V. Lomtadze

Candidate of philosophical sciences,
assistant professor of clinical psychology and psychophysiology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

I. V. Makarova

Student at the Department of Psychology,
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The work is dedicated to the study of the emotional state the dynamics of children 5–7 years before and after the therapy dog session. Multidirectional dynamics of emotional reactions was revealed in children, which can be explained from the standpoint of a K. Lorenz's systems approach as a manifestation of self-regulation in the human – animal interaction. During animal-assisted therapy excited children calm down, and children with reduced emotional tone activated.

Keywords: therapy dog, pet therapy, animal-assisted therapy, ethology, systems approach, human – animal interaction, Lusher test.

Уже много веков контакт с животными целенаправленно используется в терапии человека [19]. Но сам термин «пет-терапия» (англ. *pet therapy*, где *pet* – обобщенное название домашних животных, дословно «любимое животное») появился сравнительно недавно: в 1969 г. его впервые употребил детский психиатр из США Б. Левинсон как метод лечения психических расстройств с помощью домашних животных. Именно с этого времени научный интерес к вопросу использования животных в терапии возрос, появились первые научные исследования. С 1970-х гг. наблюдается непрерывный рост программ с участием животных и их применение в медицинских учреждениях [15].

К. Лоренц, основоположник науки о поведении животных, так определил предмет своих исследований: «Этология рассматривает поведение животных и человека как функцию системы, обязанной своим существованием и своей особой формой историческому ходу ее становления, отразившемуся в истории вида, в развитии индивида и, у человека, в истории культуры. На вопрос о причине: почему определенная система обладает такими, а не другими свойствами, – правомерным ответом может быть лишь естественное объяснение этого хода развития» [5, с. 4]. С точки зрения К. Лоренца, системность, целостность, историчность, целесообразность и максимальная включенность в конкретную средовую систему координат – вот основные характеристики естественного поведения животных.

В отличие от своих многочисленных коллег и оппонентов, этот основоположник этологии был категорически против любого редуccionизма в отношении предмета своих исследований. Логичным, хотя и очень смелым решением его является включение человека разумного в круг объектов своего внимания. Взгляд на человека как на естественную и неотрывную часть мира живых систем, подчиняющихся единым принципам организации и функционирования не только на уровне материального субстрата, но и в области высоких сфер – поведения и психики – всегда вызывал много критики с самых разных сторон. К. Лоренц отстаивал мнение, что отрыв человека от фундаментальных принципов самоорганизации и развития живых систем в принципе невозможен, а любая

попытка игнорировать и обходить законы природы грозит человечеству не просто тяжелыми, а трагическими последствиями. Сколь бы спорными и неоднозначными не были его идеи, они заслуживают внимания.

По мнению К. Лоренца, губительное, все ускоряющееся развитие техники делает людей слепыми ко многим подлинным ценностям и не оставляет им времени для важнейшей человеческой деятельности – размышления. Младшему поколению часто не удается достичь взаимопонимания со старшим, не говоря уже об эффективном взаимодействии с ним. Это нарушение взаимопонимания происходит прежде всего от недостаточного эмоционального контакта между родителями и детьми, нередко вызывающего патологические последствия уже у грудных младенцев. «Все блага, доставляемые человеку глубоким познанием окружающей природы, прогрессом техники, химическими и медицинскими науками, все, что предназначено, казалось бы, облегчить человеческие страдания, – все это ужасным и парадоксальным образом способствует гибели человечества... Все мы, живущие в густонаселенных культурных странах и тем более в больших городах, уже не осознаем, насколько не хватает нам обыкновенной теплой и сердечной человеческой любви» [5, с. 7].

С технологизацией жизни нагрузки на детей увеличиваются, и проблема их психического и физического здоровья сейчас встает довольно остро. По данным Института возрастной физиологии РАО 90 % детей страны имеют различные отклонения в состоянии здоровья; трудности в обучении испытывают до 40 % школьников [2, с. 6; 4, с. 5]. Сложившаяся ситуация заставляет психологов искать новые подходы в разрешении возникающих у детей психологических проблем, создавать безопасные, эффективные терапевтические и здоровьесберегающие технологии, одна из которых – анималотерапевтическая [1, с. 7].

К. Лоренц подробно обсуждает вопрос об отказе от антропоцентрической точки зрения. В его книгах представлены взгляды о том, что любые организмы разных видов являются друг для друга существенным источником информации, т. е. постоянные коммуникации существуют в любой биологической системе, превращая ее в саморегулирующуюся систему: «сущность коммуникативных процессов составляет передача информации» [3, с. 12]. Наиболее яркий пример межвидовой коммуникации, которая длится на протяжении многих тысячелетий – это взаимодействие человека и собаки. По мере того как человек становился человеком разумным, дикая собака становилась ручной и домашней. Происходит параллельное одомашнивание собаки и «самоодомашнивание» человека. Согласно Лоренцу эта тесная коммуникация ускорила эволюцию поведения собаки и человека, превратив ее в коэволюцию, так как породила фундамент партнерских и дружеских отношений на основе

развития способности к взаимопониманию и взаимообучению. Необходимо подчеркнуть, что эти процессы характерны не только для далекого прошлого, но они активно развиваются и используются сейчас, например, при создании уникальных технологий канис-терапии, позволяющих помогать развитию детей с серьезными проблемами в здоровье и ограничениями в жизненной адаптации. Часто именно общение с собакой стимулируют восстановление у ребенка утраченной связи с окружающим миром.

В последнее время собаки-терапевты все более востребованы в связи с их легкой обучаемостью вербальным командам и относительной доступностью контакта с ними. Сейчас канис-терапия чаще всего применяется для людей со следующими диагнозами: ДЦП, расстройства аутистического спектра, рассеянный склероз, нейротравма, разные психические заболевания и расстройства социальной и эмоциональной сферы, депрессии, посттравматические расстройства психики (включая «синдром ветерана»), неврозы, последствия инсультов, при заболеваниях опорно-двигательной системы, при обучении пациентов с врожденными и приобретенными заболеваниями нервной системы и психики, а также для снижения тревоги и стресса у онкологических и кардиологических больных [7].

По количеству разноплановых патологий можно сделать вывод, что эффект этой терапии нельзя приписать влиянию только на одну область: воздействие происходит на физиологическом и психологическом (включающем когнитивный, поведенческий, эмоциональный), а также коммуникативном уровнях, тесно связанных друг с другом. Для эффективного практического применения канис-терапии в лечебных и социально-педагогических целях необходим комплексный научный анализ воздействия терапии собаками не только на физическую, но и на психическую сферу человека и использование таких методов, которые позволили бы получить достоверную информацию о результатах этого воздействия. Однако на сегодняшний день глубокое понимание механизма лечебного воздействия собаки на человека отсутствует, несмотря на это применение канис-терапии на практике с каждым годом растет.

Немногочисленные данные о положительном влиянии собак на взаимоотношения [12; 17] можно связать с тем, что животное само по себе служит эффективным мотиватором, а также с тем, что его присутствие увеличивает релаксацию и уменьшает уровень стресса во время выполнения задачи, тем самым увеличивая скорость ее выполнения. Несколько исследований освещают тему снижения уровней страха и тревожности посредством канис-терапии. Уменьшение тревожности отмечено у пациентов с депрессией [13; 18; 20; 22]. У пациентов, ожидающих электросудорожной терапии, значительно снижается уровень страха и тревоги по сравнению с контрольной

группой после 15 мин. взаимодействия с собакой [14]. Снижение тревоги у человека в отсутствие конкретного стресса было установлено в присутствии животного [20]. Но значительное влияние на самооценку тревоги в присутствии собаки было подтверждено не у всех авторов [13; 21]. Снижение субъективного психологического стресса (страх, тревога) после контактов с животным, а также уменьшение физиологических показателей стресса иногда объясняют активацией системы окситоцина [16]. Все эти данные позволяют нам предположить, что канис-терапия оказывает положительное эмоциональное влияние на различные возрастные группы в различных ситуациях в улучшении настроения, уменьшении симптомов депрессии, снижении параметров стресса и оценках тревожности и страха и способствует улучшению качества жизни людей.

Целью предлагаемого вниманию исследования является изучение влияния канис-терапии именно на эмоциональный аспект, поэтому мы не будем подробно останавливаться на других областях.

Испытуемые

В качестве испытуемых в нашем исследовании выступали дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста, принимающие участие в занятиях по канис-терапии. Общее число испытуемых составило 12 человек (6 девочек и 6 мальчиков) в возрасте от 5 до 7 лет.

Качественное исследование такой методики, как канис-терапия, может дать ответ о возможностях ее применения в качестве терапии для детей в общем, а также влияния на отдельные сферы и их возможное развитие путем данной методики, в том числе и на эмоционально-потребностную сферу, которая в детском возрасте играет большое значение. В этом и заключается актуальность выбранной темы.

В соответствии с целью определены следующие задачи исследования:

- выявить изменения в цветопредпочтении детей до и после занятий канис-терапией;
- определить изменения в значении вегетативного коэффициента испытуемых до и после канис-терапии;
- определить изменения в значении суммарного отклонения от аутогенной нормы до и после канис-терапии.

Исследование проводилось в рамках деятельности екатеринбургского филиала «Сообщества поддержки и развития канис-терапии». В исследовании приняли участие 4 специально обученных собаки в сопровождении волонтеров и психолога. Занятие проходило 30 мин., форма занятия было групповой, определение эмоционального состояния детей проводилось до и после занятия.

Методика оценки эмоционального состояния, процедура исследования

Сбор материала проводился однократно до начала терапии с помощью собак и после ее завершения.

Для психологического тестирования использовался цветовой тест Люшера. Тест относится к категории проективных методов и основан на предположении о том, что предпочтения одних цветов другим определенным образом связаны с устойчивыми личностными характеристиками испытуемого и особенностями его переживания актуальной ситуации [9]. Важно отметить, что М. Люшер допускает интерпретацию данных тестирования и на основании однократного выбора [6].

Тест Люшера в оригинале представлен в двух вариантах: полное исследование с помощью 73 цветowych таблиц и краткий тест с использованием 8-цветового ряда.

В качестве методики был выбран сокращенный вариант теста Люшера (8-цветовой ряд), лаконичность и удобство применения которого является большим преимуществом. Компьютерный вариант 8-цветового ряда не был найден, и, таким образом, он был представлен испытуемым в бумажном варианте (8 цветowych карточек форматом 5 × 5 см).

Сама процедура обследования протекала следующим образом: испытуемому предлагалось выбрать из разложенных перед ним таблиц самый приятный цвет, не соотнося его ни с чем посторонним, а только сообразуясь с тем, насколько этот цвет предпочитается в сравнении с другими при данном выборе и в данный момент. При раскладывании перед обследуемым цветowych эталонов использовался индифферентный фон; освещение было равномерным и достаточно ярким. Выбранный эталон переворачивался лицом вниз. Каждый раз испытуемому предлагалось выбрать наиболее приятный цвет из оставшихся, пока все цвета не были отобраны. Последовательность предпочтения цветowych записывалась в бланке ответов. По полученным данным была проведена классическая обработка материала, которую предполагает тест Люшера. После произведенной группировки интерпретация пар проводилась согласно приложению теста Люшера, где различные сочетания цветowych таблиц истолковываются в зависимости от их функционального значения, т. е. присвоенных им в процессе группировки знаков [6]. Кроме присвоения функциональных знаков, процедура обработки результатов включала и определение ряда показателей, позволяющих экспериментатору точнее проинтерпретировать цветовой выбор испытуемого. Эти показатели: «источник тревоги» («А»), «компенсаторное поведение» («К») и «уровень тревоги» («!»).

На основании расположения цветowych эталонов в ряду предпочтения рассчитывался вегетативный коэффициент, или коэффициент Шипоша [11], который учитывает баланс суммы рангов основных четырех цветowych, характеризующих вегетативно-эмоцио-

нальное состояние испытуемого. Его вычисление было произведено по следующей формуле: $ВК = (18 - К - Ж) / (18 - С - З)$, где буквами обозначены места цветов в выборе обследуемого (К – красного, Ж – желтого, С – синего и З – зеленого).

Для численной оценки психического состояния по цветовому тесту нами также был выбран показатель суммарного отклонения (СО) от аутогенной нормы [11]. Для расчета СО вычислялась разница между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета, затем эти разности (их абсолютные величины, без учета знака) суммировались. За аутогенную норму была принята определенная эталонная последовательность цветов (34251607 – красный, желтый, зеленый, фиолетовый, синий, коричневый, серый, черный). Выбор аутогенной нормы предполагает отсутствие у испытуемого непродуктивной напряженности и является условным эталоном психического благополучия. СО отражает устойчивый эмоциональный фон, преобладающее настроение человека, неспецифическое психическое состояние испытуемого.

Полученные результаты и их анализ

Достоверная значимость различий была обнаружена только в одном случае: в выборе красного цвета. В общем виде разница после занятия в положении цвета у детей заключается в его перемещении на более дальние позиции (58 % случаев). Красный в интерпретации Люшера характеризует такую базисную потребность, как потребность в достижении, обладании, лидировании, наступательную агрессивность «завоевателя», целенаправленность, высокую поисковую активность. У 33 % испытуемых детей красный цвет после занятия смещается на 7-ю позицию. В то же время у 42 % позиция этого цвета после занятия остается на том же месте, что и до него (в 25 % случаев – это первое и второе место в цветовом ряду). Таким образом, мы наблюдаем несколько разноплановых тенденций, одна из которых – перемещение красного цвета в конец цветового ряда, а другая – сохранение постоянной позиции цвета до и после канис-терапии.

На основании расположения основных цветов в ряду предпочтения был вычислен вегетативный коэффициент (ВК). Само понятие ВК основано на тезисе о тесной связи между работой цветового анализатора и активацией вегетативной нервной системы, а также учете баланса цветов теплой и холодной частей спектра в ряду предпочтения и связи предпочтения названных цветов с балансом активности симпатической и парасимпатической ветвей нервной системы. Методика выявляет порог восприимчивости зрительного анализатора испытуемого: в значительной степени он обусловлен преобладанием трофотропных (стремление к покою) или эрготропных (стремление к активности) тенденций в рамках вегетативного баланса [10]. Значение вегетативного коэффициента изменяется от 0,2 до 5 баллов. Значение, превышающее единицу, интерпретируется

как преобладание эрготропного тонуса, значение меньше единицы – как доминирование трофотропных тенденций. Наиболее благоприятными для интенсивной и эффективной деятельности являются значения ВК, расположенные в диапазоне от 1,0 до 1,5 [8].

У наших испытуемых и до занятия, и после него суммарные показатели стремление к эрготропным и трофотропным цветам равны. Но стоит отметить, что у одних после занятий происходит активация эрготропного тонуса (25 %), у других смены тонуса не наблюдается (50 %, из которых 25 % сохраняют трофотропные тенденции, 25 % – эрготропные тенденции), а у третьих активируется трофотропный тонус (25 %) взамен эрготропного до канис-терапии. При этом очевидно, что в результате канис-терапии у 30 % испытуемых эмоциональный тонус сместился в зону оптимума (табл. 1).

Таблица 1

**Значения вегетативного коэффициента
для выборки детей**

Испытуемый	Значения вегетативного коэффициента	
	До занятия	После занятия
Маргарита	1,00	0,73
Настя	0,60	0,69
Женя	0,79	0,60
Христина	2,14	1,30
Давид	0,57	1,29
Андрей	2,40	2,20
Юля	1,40	0,60
Лиза	0,61	1,60
Никита С.	0,86	0,83
Сема	0,92	1,07
Никита	1,00	1,00
Дуня	1,60	0,80
Среднее значение	1,16±0,607	1,06±0,476

Кроме значения вегетативного коэффициента, нами было рассчитано отклонение от аутогенной нормы, характеризующее настроение человека. Интерпретация значений СО производилась следующим образом: СО 0–12 свидетельствуют о позитивном настроении и доминировании положительных эмоций; СО 13–19 – оптимальный настрой, больше 20 – преобладание отрицательных эмоций, доминирование плохого настроения (табл. 2).

Значения суммарного отклонения от аутогенной нормы у детей

Испытуемый	Суммарное отклонение от аутогенной нормы	
	До занятия	После занятия
Маргарита	8,00	12,00
Настя	12,00	14,00
Женя	10,00	12,00
Христина	14,00	8,00
Давид	32,00	18,00
Андрей	24,00	26,00
Юля	6,00	14,00
Лиза	20,00	20,00
Никита С.	10,00	10,00
Сема	12,00	6,00
Никита	8,00	10,00
Дуня	6,00	16,00
Среднее значение	13,50±7,96	13,80±5,56

Как видно из табл. 2, до канис-терапии у 66 % детей преобладали положительные эмоции, у 17 % эмоциональное состояние находилось в норме и еще у 17 % преобладали отрицательные эмоции. После занятия у 50 % детей по-прежнему преобладают положительные эмоции, у 42 % – эмоциональное состояние находится в норме, и лишь у 8 % детей доминируют плохое настроение и неприятные переживания.

Таким образом, можно сделать вывод, что в исследованной выборке канис-терапия способствовала нормализации эмоционального тонуса у большинства детей, принявших участие в исследовании. Это позволяет сделать предположение о системном взаимодействии ребенка и собаки в процессе канис-терапии: *разнонаправленность воздействия собак на эмоциональное состояние детей, возможно, связана с комплементарностью (взаимодополнением) и адаптивностью контакта человек – собака, при котором в ходе взаимодействия возбужденные дети успокаиваются, а дети со сниженным эмоциональным тонусом активируются.*

Разумеется, для проверки данного предположения необходимо предпринять исследования на более значительной по объему и более разнообразной по возрасту группе детей.

Список библиографических ссылок

1. Антошина Г. В. Анималотерапевтическая программа «Хвостатый лекарь» // Новые исследования. 2010. Т. 1, № 24.
2. Безруких М. М., Фарбер Д. А. Физиология развития ребенка : руководство по возрастной физиологии. М., 2010.
3. Брудный А. А. Понимание и общение. М., 1989.
4. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психология ребенка. М., 2000.
5. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Обратная сторона зеркала. М., 1998.
6. Люшер М. Цветовой тест Люшера. М., 2005.
7. Мальцева М. Н., Мельникова Е. В., Шмонин А. А., Скоромец А. А. Возможности канис-терапии в реабилитации больных, перенесших ОНМК, страдающих постинсультной депрессией // Вестн. Рос. воен.-мед. акад. 2013. № 4 (44).
8. Никифоров Г. С. Практикум по психологии здоровья. СПб., 2005.
9. Прудило А. В. К вопросу о валидности проективной методики Макса Люшера // Актуальные проблемы психологии личности. Гродно, 2010.
10. Собчик Л. Н. Метод цветowych выборов – модификация восьмицветового теста Люшера : практ. руководство. СПб., 2001.
11. Тимофеев В. И., Филимоненко Ю. И. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера. СПб., 1995.
12. Шукова Г. В. Парадигмальные особенности психологии межвидового взаимодействия // Естественно-научный подход в современной психологии. М., 2014.
13. Barker S. B., Dawson K. S. The effects of animal-assisted therapy on anxiety ratings of hospitalized psychiatric patients // Psychiatr. Serv. 1998. Nr 49.
14. Barker S. B., Pandurangi A. K., Best A. M. Effects of animal-assisted therapy on patients' anxiety, fear, and depression before ECT // J. ECT. 2003. Nr 19.
15. Beck A. M. The use of animals to benefit humans: animal-assisted therapy // In Handbook on Animal-Assisted Therapy : Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. N. Y., 2000.
16. Beetz A., Uvnäs-Moberg K., Julius H., Kotrschal K. Psychosocial and Psychophysiological Effects of Human-Animal Interactions : The Possible Role of Oxytocin // Frontiers in Psychol. Vol. 3.
17. Gee N. R., Harris S. L., Johnson K. L. The role of therapy dogs in speed and accuracy to complete motor skill tasks for preschool children // Anthrozoos. 2007. Nr 20.
18. Knisely J. S., Barker S. B., Barker R. T. Research on Benefits of Canine-Assisted Therapy for Adults in Nonmilitary Settings // U.S. Army Medical Department J. 2012. April-June.
19. Levinson B. M. Pet-Oriented Child Psychotherapy. Springfield, 1969.
20. Siegel J. M. Stressful life events and use of physician services among the elderly : the moderating role of pet ownership // J. Pers. Soc. Psychol. 1990. Vol. 58, Nr 6.
21. Straatman I., Hanson E., Endenburg N., Mol J. The influence of a dog on male students during a stressor // Anthrozoos. 1997. Nr 10. P. 191–197.
22. Wilson C. C. The pet as an anxiolytic intervention // J. Nerv. Ment. Dis. 1991. Nr 179.

ИТЕРАТИВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

К. В. Злоказов

кандидат психологических наук,
доцент, начальник кафедры психологии
Уральский юридический институт
Екатеринбург, Россия
zkirvit@yandex.ru

В статье обсуждается концепт идентичности личности, анализируются его теоретические предпосылки. Отправной точкой выступает модель Эриксона – Марсии, получившая распространение в отечественной и зарубежной психологической науке. Дискуссии по поводу состоятельности данного подхода привели к возникновению альтернативных концепций идентичности. В рамках статьи анализируется потенциал итеративной модели развития идентичности Е. Куненна, Х. Босма и концепции метаиндивидуального мира Л. Я. Дорфмана в объяснении процессов идентификации. Очерчиваются контуры итеративно-процессуальной модели, в которой идентичность рассматривается в совокупности процессов обладания и проявления, принятия и слияния.

Ключевые слова: идентичность, развитие идентичности личности, процессы идентификации.

ITERATIVE PROCEDURAL MODEL OF PERSONAL IDENTITY

K. V. Zlokazov

Candidate of philosophical sciences, associate Professor,
Head of the Department of Psychology
Ural Law Institute
Yekaterinburg, Russia

The article discusses the concept of personal identity and its theoretical background. The starting point of the model appears E. Erickson, J. Marsia, which received its spread in domestic and foreign psychological science. Discussions about the viability of this approach has led to the emergence of alternative concepts of identity. In the article examines the potential of iterative development model identity E. Kunnen, H. Bosma and concepts metaindividual world L. Dorfman in explaining the identification process. Outlines the contours of the iterative-procedural model, in which identity is seen as a set of four processes domain.

Keywords: personality identity, identity development, identification process.

Введение

Феноменология идентичности активно и плодотворно разрабатывается в отечественной и зарубежной психологии. Несмотря на широкую палитру концепций и подходов, исследователи сходятся во мнении, что развитие идентичности осуществляется путем накопления личностью опыта социального поведения [1], а процесс обретения идентичности связывается с ощущением тождественности, целостности, внутренней непротиворечивости [3, с. 54–81]. Движение от размытой к консолидированной идентичности отражает этапы социального развития, а изменяющееся отношение к себе и окружающим выступает его индикатором. Это концептуальное положение служит основой для большинства современных инструментов, применяющихся для измерения идентичности и ее составляющих: статусов (Дж. Марсия) [10, с. 551–558], экспрессии (А. Ватерман) [14, с. 341–358], иерархии ролей (Р. Серпе) [11, с. 40–55], кризисов идентичности (Е. Л. Солдатова) [5]. Совершенствование методологии и дискуссии представителей конкурирующих подходов продолжаются. Новые результаты уточняют и расширяют представление об идентичности личности, инициируют дальнейшие разработки этого конструкта. В отечественной и зарубежной психологии в течении последних десятилетий накоплен богатый опыт теоретических и эмпирических исследований, переосмысляющих, расширяющих и уточняющих стадиальную модель идентичности Эриксона – Марсии. В рамках этой работы внимание сосредоточено на новом конструкте идентичности личности, базирующемся на теории метаиндивидуального мира Л. Я. Дорфмана [2] и итеративной модели развития идентичности Е. Куненна, Х. Босма [9]. *Цель* настоящей статьи – представить итеративную модель развития идентичности в совокупности контуров само- и социоидентификации, а также охарактеризовать включенные в них процессы.

Предпосылки модели

Определение понятия «идентичность» сопряжено с трудностями, предпосылки которых объясняются интердисциплинарной нагруженностью этого понятия, смешением философских традиций и постнеклассических подходов современной гуманитарной науки, избыточным производством «риторики идентичности» в социально-политических исследованиях последних десятилетий [4, с. 43]. В этой связи ограничимся «рабочим» определением, понимая под идентичностью результат установления человеком тождества индивидуального и социального модусов его существования. Ключевое значение здесь имеет понятие «тождество», поскольку оно обращает нас к сути понятия «идентичность» как отношения соответствия сопоставляемых объектов друг другу. Установление тождества есть условное начало самоопределения и социального развития человека [1;

5; 6; 7] и, как метафорично отмечают А. Ш. Тхвостов и Е. И. Рассказова, необходимый шаг для реализации стремления человека *обладать* или *принадлежать* [7, с. 2]. Этими понятиями кодируются две парадигмы исследования идентичности – психологическая и социальная. Истоки их разделения скрываются в проблеме, поставленной Дж. Мидом и Ч. Кули более 70 лет назад. Она заключается в наличии двух точек отсчета для определения тождества и двух несоотносимых друг с другом результатов идентификации:

а) *Me – мы*, символизирующий совокупность интернализированных человеком социальных ролей, подчеркивавший первичность общественного в личности, отбрасывающий индивидуальное, врожденное на второй план;

б) *Self – самость*, характеризующий целостность индивидуальности, присущую ей жизненную активность и вместе с этим утверждающий главенство индивидуального в личности над общественным, приобретенным [6].

В русле социальных концепций идентичности проблема двойственности точек отсчета не становилась предметом исследования. Индивидуальное нередко игнорировалось, уступая социальному фактору. Так, вклад индивидуальности в идентичность практически «пропадал» в концепции символического интеракционизма. В ней под идентичностью понималось совпадение, согласованность множества ролевых моделей поведения, доступных личности в зависимости от ее места и степени вовлеченности в социальные структуры [12]. Обретение и поддержание идентичности сопоставлялось с ролью различных общественных институтов, никак при этом не связываясь с психологическим складом личности [6]. В настоящее время социальная парадигма идентичности в зарубежной социальной психологии «психологизируется» путем вкрапления таких показателей, как опыт социальной активности, предпочтения личности и других индивидуально-специфических компонент, усиливающих роль индивидуальности.

В русле психологической парадигмы идентичности наиболее успешная модель была предложена Э. Эриксоном, чьи взгляды легли в основу исследований, проводимых с середины 60-х гг. XX в. по настоящее время. Ядром концепции стало представление об идентичности как специфическом переживании человеком собственной целостности и последовательности на всем протяжении жизненного пути, во множественных контекстах социального функционирования [10]. Функция идентичности в психологическом подходе заключается в сохранении целостности, непротиворечивости Я-образа, организации и управления индивидуальным опытом личности. В настоящее время развитие психологической парадигмы осуществляется за счет уточнения, дополнения эриксоновской модели. Так, несмотря на продуктивность эриксоновской концепции и ее значительное влияние, исследования последних десятилетий подвергают сомнению

стадиальный (этапный) принцип развития идентичности, разработанный последователем Э. Эриксона – Дж. Марсией [8].

Разделяемый нами взгляд на идентичность личности не включает в себя критикуемый принцип этапности развития, а базируется на динамической, процессуальной модели взаимодействия «субъект – социальная среда» [9]. Отход от стадиального принципа снимает вопрос о механизмах перехода от одной стадии к другой, а также факторах и условиях этого процесса, ставших предметом критического анализа А. Ван Хуф. Согласно ее эмпирическим данным прохождение стадий обретения идентичности отклоняется от теоретически предначертанного Дж. Марсией маршрута – ему соответствует лишь 25 % случаев. Зачастую траектория развития идентичности замыкается на переходах от диффузии к мораторию, а также в обратной последовательности – от достижения идентичности вновь к стадии моратория [13].

Альтернатива эриксоновской модели представляется как итеративный, а не статически-необратимый процесс взаимодействия субъекта и окружающей его среды. Результатом взаимодействия становится принятие нового элемента идентичности либо возникновение конфликта между уже сформированной структурой идентичности и новыми требованиями к ней. Разрешение конфликта возможно в двух вариантах – ассимилятивном (приспособление идентичности к новой информации) либо аккомодирующем (изменение идентичности путем включения в ее структуру нового опыта). Благодаря этому механизму итеративная модель учитывает роль индивидуального своеобразия и опыт жизни человека при развитии социальной идентичности, ранее, как отмечает А. Ватерман, игнорировавшийся эриксоновской традицией [15].

Перспективы совершенствования итеративной модели развития идентичности, на наш взгляд, заключаются в разработке представлений о согласованности/рассогласованности процессов идентификации, принадлежащих к разным контекстам направленности – индивидуальной и социальной, оценке конструктивных и деструктивных эффектов развития идентичности. Эти предложения основываются на методологической платформе отечественной психологии, определяющей взгляды на развитие идентичности личности и роли социальных факторов в этом процессе. Кратко обозначим эти основания.

Представление С. Л. Рубинштейна о человеке и его месте в мире закладывает методологические рамки слияния личности и сопряженных с нею объектов мира. Человек не является изолированным от социального мира, и его развитие протекает в процессе непрерывного взаимодействия с различными социальными структурами. При этом, будучи самостоятельным и активным, человек действительно взаимодействует с миром, сам становится источником изменений. Принцип активного взаимодействия человека

и мира обуславливает наше представление о процессуальной природе идентификации, актах установления само- и социального тождества.

Вторая концепция, определяющая наше представление об идентичности – концепция метаиндивидуального мира Л. Я. Дорфмана, устанавливает две системы отношений: индивидуальность в мире, где индивидуальность выступает частью мира; мир в индивидуальности, где мир становится частью индивидуальности [2]. Эти системы неразрывны, взаимопроницаемы, едины в форме взаимоотношений и взаимодействий. Моделируя развитие идентичности личности с учетом положения о ее метаиндивидуальной природе, следует разделять явления, протекающие как следствие самоотождествления от явлений трансформации идентичности под влиянием социального окружения.

В этой связи процессы идентификации личности, несмотря на их интеграцию и взаимопроникновение, условно делятся нами на индивидуальный и социально-детерминированный контуры. Под контуром здесь следует понимать целостную, замкнутую совокупность процессов, выполняющих функцию передачи однородной информации между компонентами (элементами) системы. Выделение двух контуров вызвано введением двух принципиально различных видов идентификационной активности, протекающих в системах отношений, устанавливаемых между личностью и окружающим ее миром. Первый вид раскрывает своеобразие, отличие личности и ее действий от социального окружения, второй – потенциально возможное воздействие социального окружения на личность.

Индивидуальный контур включает в себе информацию о специфических индивидуально-значимых целях, установках, убеждениях личности и их воплощении в социальной активности личности. В индивидуальном контуре выделяются процессы обладания и проявления.

Обладание – это процесс самоидентификации, в ходе которого человек оценивает свое своеобразие, отличие от окружающих, определяет присущий себе особый уровень социальных свойств, не присущих другим. Для этого он сравнивает себя с окружающими его людьми, выделяет свои уникальные стороны, определяет, чем и в какой мере обладает, в отличие от окружающих. Обладание приводит к самоотождествлению и вместе с этим к дифференциации – отделению себя от других.

Проявление – это процесс самоидентификации личности в различных видах ее социальной активности. Уровень проявления определяет характер воздействия личности на других людей, устанавливает возможность ее влияния на окружающих, управление, манипулирование ими. Проявление оценивает вовлечение человека в социальные отношения, демонстрирует потенциал реализации личностью целей в социальном пространстве, во взаимодействии с окружающими.

Социальный контур включает в себя идентификационные процессы, отражающие воздействие на личность со стороны общества. Он характеризует возможную степень изменчивости социального поведения личности под влиянием референтных персон, социальных структур, общества. Трансформация целей, установок, убеждений личности в социальном контуре определяется мерой принятия личностью ее социального окружения и мерой слияния с ним. Таким образом, социальный контур идентификации образуют процессы принятия и слияния с обществом.

Принятие – процесс идентификации личности с ее референтным социальным окружением. Уровень принятия характеризует меру влияния референтных лиц на идентичность и вместе с тем показывает степень открытости личности этому воздействию.

Слияние – процесс идентификации социальным окружением, отражающий стремление личности соответствовать социальному окружению. Слияние происходит в форме подражания, копирования модели поведения без ее изменения личностью. Слияние прослеживается в точном следовании нормативам социального поведения, воспроизведении целей, установок, убеждений, заданных социальным окружением.

Каждый из процессов идентификации рассматривается нами в совокупности двух модусов (качеств) его протекания – активном или пассивном, конструктивном или деструктивном результате реализации.

Активность свидетельствует о силе идентификации и позволяет оценивать, какие процессы идентификации протекают с большей интенсивностью, какие с меньшей, в каком из них роль личности или общества усилена, а в каком незаметна.

Конструктивность раскрывает субъективное отношение личности к процессам идентификации, считая их полезными либо вредными, деструктивными. Деструктивный эффект проявляется в разрушении, уничтожении социальных связей и отношений личности.

Описанный конструкт само- и социальной идентификации личности воплощен нами в форме вопросника, в котором оценивается выраженность процессов обладания и проявления, принятия и слияния в системе энергетического и результативного измерений. Оценка состоятельности конструкта будет проводиться нами последовательно, путем изучения психометрических показателей методики, а в перспективе – в сборе эмпирических данных применительно к ключевым параметрам идентичности личности и ее проявлениям.

Заключение

Наметившийся отход от эриксоновской модели идентичности создает новые перспективы, обозначает новые горизонты исследований развития идентичности личности. Альтернативный вариант представления идентичности как динамичной, итера-

тивно-процессуальной модели обсуждается в данной статье. Его операционализация еще не завершена и находится в стадии разработки инструментария. Вместе с тем ключевые зоны развития модели процессов идентификации сосредоточены не только в эмпирической плоскости, но обуславливают необходимость дальнейшего изучения контуров идентификационных процессов, их взаимосвязи и взаимовлияния; установления отношения между индивидуально-психологическими особенностями субъекта и процессами идентичности; определения стратегий формирования идентичности в зависимости от уровня проявления процессов идентификации; уточнения психометрических характеристик вопросника; изучения его конструктивной и критериальной валидности.

Список библиографических ссылок

1. *Андреева Г. М* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2011. № 6(20) [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.11.2015).
2. *Дорфман Л. Я.* Концепция метаиндивидуального мира : современное состояние // Психология : журн. Высш. шк. экономики. 2006. Т. 3, № 3.
3. *Климов И. А.* Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. М., 2001.
4. *Малахов В. С.* Неудобства с идентичностью // Вопр. философии. 1998. № 2.
5. *Солдатова Е. Л.* Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости : монография. Челябинск, 2007.
6. *Труфанова Е. О.* Человек в лабиринте идентичностей // Вопр. философии. 2010. № 2.
7. *Тхостов А. Ш., Рассказова Е. И.* Идентичность как психологический конструкт : возможности и ограничения междисциплинарного подхода // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 26 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.04.2015).
8. *Côté J. E., Levine C.* A critical examination of the ego identity status paradigm // Developmental Review. 1988. Vol. 8.
9. *Kunnen E. S., Bosma H. A.* Development of meaning making. A dynamic systems conceptualization // New Ideas in Psychology. 2000. Nr 18.
10. *Marcia J. E.* Development and validation of ego identity status // J. of Personality and Social Psychology. 1996. Nr 3.
11. *Serpe R.* Stability and Change in Self: A Structural Symbolic Interactionist Explanation // Social Psychology Quarterly. 1987. Vol. 50.
12. *Stryker S., Serpe R.* Commitment, Identity Salience, and Role Behavior. Personality, Roles, and Social Behavior. N. Y., 1982.
13. *Van Hoof A.* The identity status field re – reviewed : An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches // Developmental Review. 1999. Nr 19.
14. *Waterman A. S.* Identity development from adolescence to adulthood : An extension of theory and a review of research // Developmental Psychologist. 2005. Nr 18.
15. *Waterman A. S., Lopez L. M.* The relationship of personal expressiveness to intrinsic motivation, purpose in life, identity achievement, and principled morality // Developmental Psychologist. 2010. Nr 25.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

О. В. Мылтасова

старший преподаватель

Уральский государственный экономический университет

Екатеринбург, Россия

olg-gor@mail.ru

О. В. Ломтатидзе

кандидат психологических наук,

доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии

Уральский федеральный университет

Екатеринбург, Россия

olga.lomtavidze@urfu.ru

Работа посвящена исследованию карьерных ориентаций у студентов в зависимости от успехов в учебной деятельности. Выявлены достоверные различия как по показателям карьерных ориентаций у студентов, разделенных на группы по профилям подготовки, так и по успешности – неуспешности в учебной деятельности. Дана характеристика успешного в обучении студента как имеющего высокую мотивацию на базе карьерных ориентаций.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, ценностные ориентации, успешность в обучении, профессиональная подготовка.

STUDY CAREER ORIENTATIONS HAVE FULL-TIME STUDENTS DEPENDING ON THE SUCCESS TRAINING

O. V. Myltasova

Senior Lecturer

Urals State Economic University

Yekaterinburg, Russia

O. V. Lomtavidze

Candidate of philosophical sciences,

assistant professor of clinical psychology and psychophysiology

Ural Federal University

Yekaterinburg, Russia

The work is devoted to research of career orientations of students, depending on the progress in training activities. There were significant differences in terms of career orientations

© Мылтасова О. В., Ломтатидзе О. В., 2016

of students in a group of successful – unsuccessful, and depending on the educational programs. The characteristics of successful student learning as having high motivation on the basis of career orientations .

Keywords: career, career orientation, values, success in teaching, educational programs.

Современное представление о карьере как социально-психологическом явлении складывается в рамках нескольких подходов, разрабатываемых в различных областях научного знания: философии, социологии, педагогике, экономике, психологии. В каждом из них изучаются отдельные аспекты карьеры, а также карьерной ориентации личности, понимаемой в общем виде как направление профессионального поведения, соответствующего выбранной цели.

Одним из важнейших аспектов профессионального развития и самореализации личности является сознательное планирование карьеры. В условиях современного развития общества увеличивается роль личных усилий и повышения профессиональной квалификации специалиста, а образ социально-успешного человека декларируется обществом в контексте достижения карьерных успехов, при этом отечественные специалисты в области психологии также подчеркивают важность ведущей деятельности в становлении профессионала [1].

Профессиональная ориентация в совокупности с подготовкой студентов к будущему самостоятельному труду и карьере, формированием соответствующей мотивации, иерархии карьерных ориентаций является одной из важных задач вуза как образовательной среды.

В процессе формирования эмоционально-когнитивного отношения к собственному социальному статусу (в сфере профессиональной деятельности), прогнозированию служебной карьеры, построению личных перспектив важную роль играет успешность – неуспешность в деятельности, в случае со студенческой выборкой – в учебной деятельности [2].

На базе Уральского государственного экономического университета было проведено исследование, направленное на изучение карьерных ориентаций у студентов, обучающихся на очной форме обучения по направлениям: «Экономика» и «Социально-культурный сервис и туризм» (далее – СКСиТ); в исследовании было задействовано 287 человек, студенты, помимо профиля подготовки, были разделены по принципу успешности – неуспешности в обучении (за основу брался средний балл по учебной успеваемости).

Целью данной работы явилось изучение карьерных ориентаций у студентов в зависимости от успешности в обучении.

Исследование проводилось при помощи методики Э. Шейна «Якоря карьеры». Данная методика позволяет определить, что является мотивацией для людей в их профессиональной карьере. Подход Шейна был направлен на то, чтобы изучать сотрудников с точки зрения их карьерных якорей и, соответственно, формировать для них источники мотивации. Мы считаем, что данная методика может также эффективно работать и с категорией людей, которые еще находятся на этапе профессионального становления – студентами.

По мнению Э. Шейна, личностные ценности влияют на нашу способность радоваться различным задачам, которые мы должны решать на работе, и успешно решать эти задачи. Чем лучше мы понимаем, каковы наши ценности в определенных сферах, тем большее удовлетворение можем получить от работы. Из этого можно сделать вывод, что наша мотивация к выполнению работы будет самой сильной, когда мы выполняем задания и функции, согласующиеся с нашими ценностями [3]. По «якорям» можно предположить, какой вид карьеры окажется для человека наиболее удовлетворительным, поскольку люди выбирают способ жизни согласно наиболее важным для них ценностям.

Как мы уже указывали, Э. Шейн считал, что личностные ценности влияют на способность успешно решать различные задачи на работе, и отмечал, что мотивация к выполнению работы будет самой сильной, когда человек выполняет функции и задания, согласующиеся с его ценностями [4]. Подход Шейна позволяет также определить, что является мотивацией для людей в их профессиональной карьере, и, соответственно, сформировать для них источники мотивации.

Проведенные исследования позволили Шейну выделить восемь таких ценностей, которые он назвал «карьерными якорями», при этом слово «якорь» относится к собственному представлению человека о том, что представляется ему важным, учитывая совокупность его знаний и навыков, мотивов и ценностей. Таким образом, были обозначены следующие карьерные якоря: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность работы и места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

На первом этапе работы было проведено исследование карьерных ориентаций в группах студентов. На основе полученных данных были построены гистограммы на рис. 1, 2:

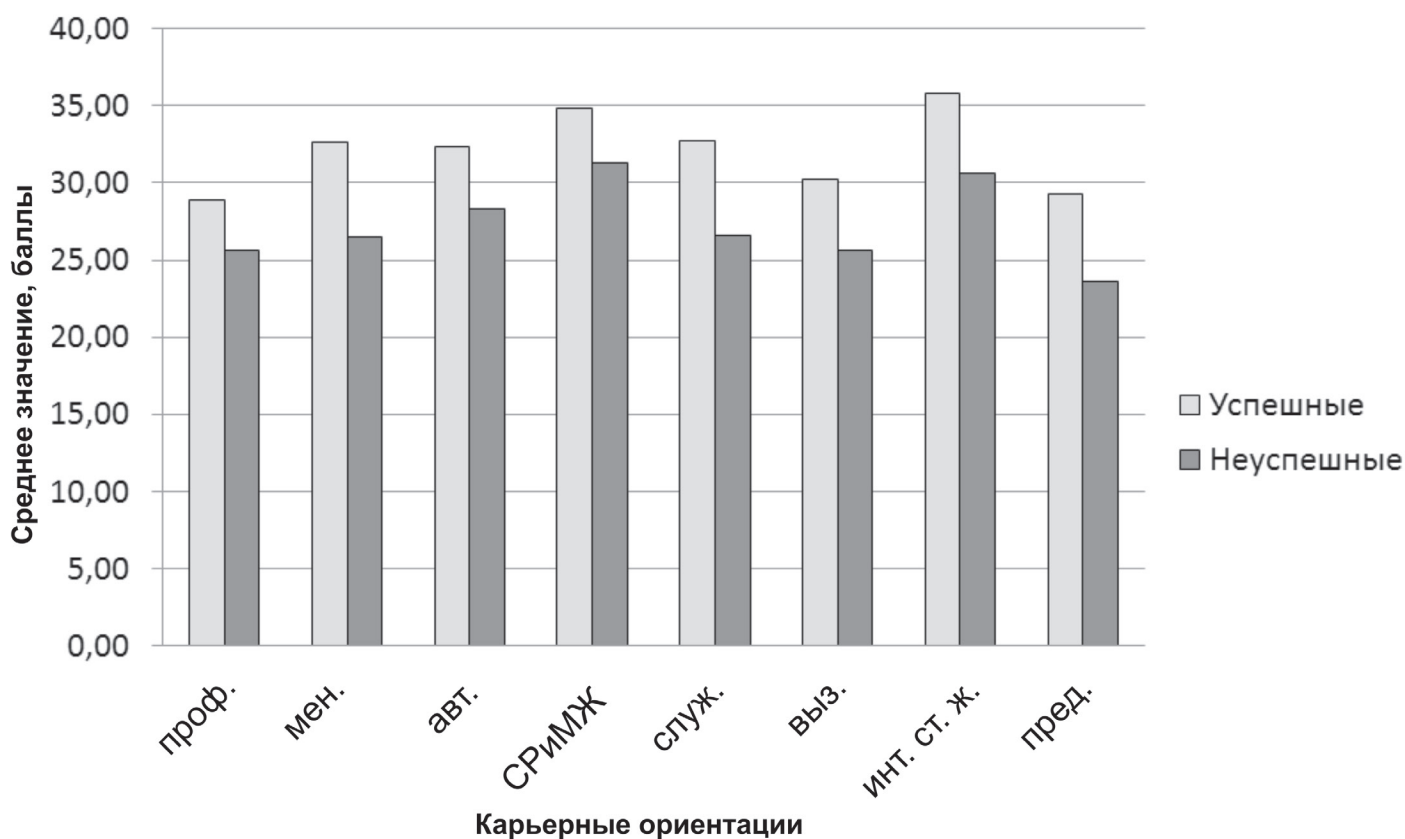


Рис. 1. Результаты исследования карьерных ориентаций в группе студентов, обучающихся по направлению «СКСиТ»¹

У успешных в обучении студентов СКСиТ показатели карьерных ориентаций выше, чем у неуспешных, при этом можно отметить, что самые высокие показатели были установлены по таким карьерным ориентациям, как интеграция стилей жизни, стабильность работы и места жительства, менеджмент, служение, автономия. Статистический анализ данных показал, что достоверные различия в показателях успешных-неуспешных студентов, обучающихся по направлению СКСиТ, установлены по следующим карьерным ориентациям: служение ($T_{эмп.} = 3,166, p \leq 0,01$), интеграция стилей жизни ($T_{эмп.} = 2,918, p \leq 0,01$), менеджмент ($T_{эмп.} = 2,988, p \leq 0,01$), вызов ($T_{эмп.} = 2,305, p \leq 0,05$), предпринимательство ($T_{эмп.} = 2,285, p \leq 0,05$).

Результаты исследования карьерных ориентаций в группе студентов, обучающихся по направлению «Экономика», представлены в гистограмме на рис. 2.

¹ Здесь так же, как на рис. 2, использованы условные обозначения: СКСиТ – Социально-культурный сервис и туризм; проф. – профессиональная компетентность; мен. – менеджмент; авт. – автономия; СРиМЖ – стабильность работы и места жительства; служ. – служение; выз. – вызов; инт. ст. ж. – интеграция стилей жизни; пред. – предпринимательство.

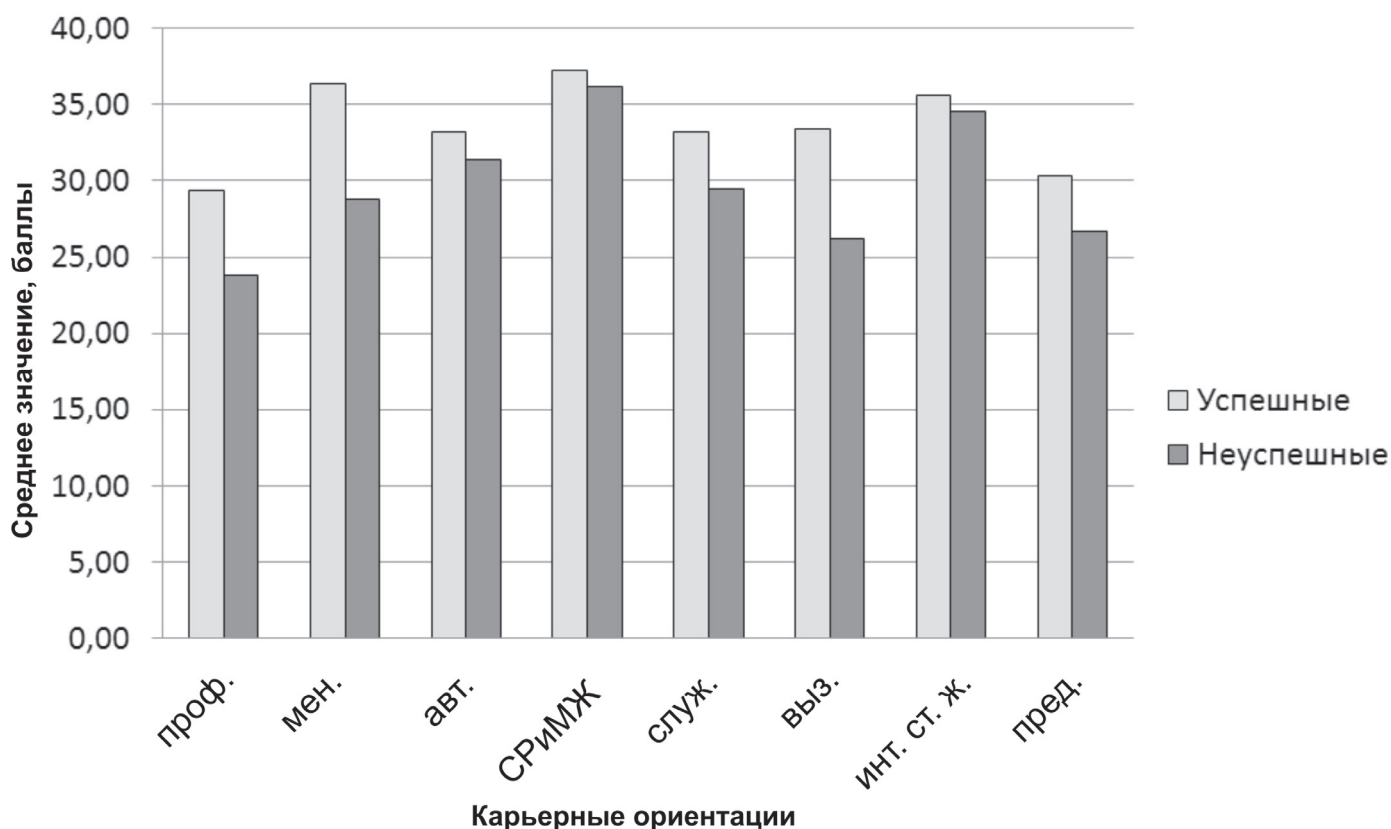


Рис. 2. Результаты исследования карьерных ориентаций в группе студентов, обучающихся по направлению «Экономика»

Успешные в обучении студенты-экономисты более всего ориентированы на стабильность работы и места жительства, менеджмент, интеграцию стилей жизни, в то же время для неуспешных студентов также наиболее важными являются стабильность работы и места жительства, интеграция стилей жизни.

Расчет Т-критерия Стьюдента позволил установить достоверные различия между успешными-неуспешными в обучении студентами по направлению «Экономика» по следующим ориентациям: вызов ($T_{\text{эмп.}} = 4,730, p \leq 0,01$), менеджмент ($T_{\text{эмп.}} = 4,718, p \leq 0,01$), профессиональная компетентность ($T_{\text{эмп.}} = 3,870, p \leq 0,01$), служение ($T_{\text{эмп.}} = 2,585, p \leq 0,05$).

Сопоставляя результаты, полученные в группах студентов разных направлений, мы обнаружили закономерность, определяющую достоверные различия в показателях успешных и неуспешных в обучении студентов. Более того, можно отметить, что успешно обучающиеся студенты, в отличие от неуспешных в обучении, вне зависимости от направления подготовки, более ориентированы на такие карьерные ориен-

тации, как менеджмент, служение, вызов. Для людей, ориентированных на карьерную ориентацию менеджмент, свойственно развивать знания и опыт на уровне своего бизнеса или своей отрасли, они стремятся к лидерству, получению высоких доходов, самым главным для их будущей профессиональной деятельности является любого рода управление – людьми, проектами, процессами. При направленности на ценность служение обнаруживается тенденция приносить пользу людям, обществу, для таких людей построение карьеры сопряжено с возможностью эффективно использовать собственные таланты, эти люди общительны, консервативны. Высокие показатели по ценности вызов характеризуют людей, готовых к борьбе, стремящихся к борьбе, получающих от нее удовольствие, им нравится, когда работа сопряжена с трудностями, проблемами – тогда появляется возможность их преодолевать и в этом процессе развиваться и личностно, и профессионально.

В данном исследовании для нас было немаловажным определить, существуют ли какие-либо особенности у успешных и неуспешных студентов в зависимости от профиля подготовки. В результате обнаружилось, что у успешных в обучении студентов различных направлений подготовки различия были установлены по двум карьерным ориентациям – это менеджмент ($T_{\text{эмп.}} = 2,83, p \leq 0,01$) и вызов ($T_{\text{эмп.}} = 2,36, p \leq 0,05$), при этом данные показатели выше у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Экономика». По другим карьерным ориентациям различий между успешными в обучении студентами разных профилей подготовки нет. Успешные в обучении студенты, вне зависимости от профиля подготовки, ориентированы на формирование профессиональной компетентности, автономию, стабильность, служение, интеграцию стилей жизни и предпринимательство; направленность на ценностные ориентации менеджмент и вызов у студентов-экономистов выше, чем у студентов, обучающихся по направлению СКСиТ.

В группах неуспешных в обучении студентов также были установлены различия только по двум карьерным ориентациям: стабильность работы и места жительства ($T_{\text{эмп.}} = 2,27, p \leq 0,05$) и интеграция стилей жизни ($T_{\text{эмп.}} = 2,17, p \leq 0,05$) – данные показатели выше в группе студентов-экономистов.

В ходе проведенного исследования по методике Э. Шейна были получены результаты, позволяющие представить характеристику успешного в обучении студента.

Первое, что можно отметить, это значительно более высокая мотивационная составляющая в контексте будущих карьерных ориентаций. В группах студентов двух направлений подготовки было установлено, что у успешных в обучении студентов показатели значительно более высокие, чем у неуспешных в обучении.

Второе – это то, что вне зависимости от профиля подготовки успешные в обучении студенты более ориентированы на такие карьерные ориентации, как служение, менеджмент, вызов, при этом последние две ориентации наиболее проявлены в группе студентов-экономистов.

Третье: выявилась специфика карьерных ориентаций у успешных в обучении студентов в зависимости от профиля подготовки. Помимо вышеназванного, у студентов, обучающихся по направлению СКСиТ, установлена направленность на предпринимательство и интеграцию стилей жизни – для них важным является возможность проявлять свой творческий потенциал, разрабатывать собственные идеи, возможность видеть перспективу развития своих проектов, проявлять инициативу и творческий подход, готовность работать в команде, быть частью команды, проявлять интеллектуальную активность. С другой стороны – это возможность сохранения своих личных границ, соотношение баланса между работой и личной жизнью, а для этого – возможность иметь гибкий рабочий график, четкие должностные инструкции и пр. Что касается портрета студентов, обучающихся по направлению «Экономика», то в дополнение к уже названным ориентациям (служение, вызов, менеджмент), важно отметить профессиональную компетентность – для этих студентов важным является формирование себя как будущего профессионала, т. е. иметь возможность изучения узконаправленных специальностей, исследование профессиональных мелочей, изучение специфических профессиональных особенностей, которые потом смогут быть успешно применены в трудовой деятельности.

Исходя из полученных результатов и обозначенных выводов, можно говорить о том, что необходимо строить учебный процесс в образовательной среде вуза с учетом специфических особенностей студенческих групп в контексте подготовки их к будущей профессиональной жизни с учетом профиля подготовки.

Список библиографических ссылок

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профконсультирования. М., 2014.
2. Вишневецкая В. П. Формирование эталонного образа специалиста // Управление в социальных и экономических системах : материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2008.
3. Фланнес С. Карьерные якоря [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/karenye-yakorya> (дата обращения: 10.08.2015).
4. Дез Д. Избранные концепции бизнеса. Теории, которые изменили мир. М., 2007.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПАТОЛОГИЕЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОКАЗАНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

А. Ф. Чернавский

кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии
Уральский федеральный университет
заместитель главного врача по медицинской части МАУ «СП № 12»
Екатеринбург, Россия
docent.alex@mail.ru

В последнее десятилетие как в мире, так и в России отмечается появление пациентов детского возраста с неврологической патологией, которая составляет особую группу риска. Данная категория пациентов обоснованно требует повышенного внимания и ответственности как со стороны медицинских работников, так и психологов, поскольку нередко возникающие у детей группы риска перед посещением врача выраженное эмоциональное напряжение, тревога и страх в ряде случаев могут выступать в роли непосредственной причины развития достаточно серьезных осложнений, декомпенсации и усугубления выраженности проявлений неврологической патологии. В статье рассмотрены особенности оказания психологической помощи детям с неврологической патологией.

Ключевые слова: неврологическая патология у детей, стоматологическая помощь, маршрутизация, клиническая психология.

INTEGRATIVE APPROACH PROVIDE PSYCHOLOGICAL HELP TO CHILDREN WITH PATHOLOGY OF NERVOUS SYSTEM IN HEALTH CARE

A. F. Chernavskii

candidate of philosophical sciences,
assistant professor of clinical psychology and psychophysiology
Ural Federal University
deputy chief physician at the medical unit of the UIA «SP № 12»
Yekaterinburg, Russia

In the last decade, both in the world and in Russia noted the appearance of pediatric patients with neurological disorders, which is a particular risk. This category of patients rightly requires more attention and responsibility on the part of the health worker and a psychologist because, often occurring in children at risk before visiting the doctor pronounced emotional stress, anxiety and fear, in some cases, can act as a direct cause of sufficiently serious complications,

decompensation and worsening severity of symptoms of neurological disease. The article describes the features of psychological assistance for children with neurological disorders.

Keywords: neurological disorders in children, dental care, routing, clinical psychology.

В последнее время неуклонно растет число детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Минздрава РФ на 50 детей в возрасте до 15 лет приходился один ребенок-инвалид, детей с неврологической патологией, нуждающихся в психологической коррекции перед медицинским вмешательством, гораздо больше. Предполагается, что к 2025 г. число детей с отклонениями в развитии возрастет до 537 млн, что составит 8,2 % всего населения Земли. Можно полагать, что неконтролируемый рост хронической патологии играет ведущую роль в ослаблении здоровья подрастающего поколения и в геометрической прогрессии может угрожать здоровью последующих поколений: у больных родителей больны дети [1; 2].

Основные причины неврологических отклонений и дезадаптации детей – все чаще встречающиеся заболевания нервной системы, психологические отклонения в развитии, расстройства, врожденные аномалии, которые сопровождаются, как правило, нарушениями физического и психологического состояния ребенка, отклонениями в эмоциональной, чувственной сферах жизни. По данным исследований основными причинами возникновения неврологической патологии являются психические и психологические расстройства и расстройства поведения, на втором месте стоят болезни нервной системы, на третьем – врожденные аномалии.

По мнению Ю. И. Барашнева (2001), Н. П. Шабалова (2002), G. M. Fenichel, P. M. Rodier (1995), P. Rakier (1998), перинатальное поражение нервной системы у новорожденных оказывает существенное влияние не только на уровень летальности новорожденных и детей раннего возраста, но и на частоту неблагоприятного их дальнейшего нервно-психического и физического развития [3].

Взаимосвязь возникновения заболеваний полости рта от сопутствующей патологии и общего состояния организма не вызывает сомнений. Г. Н. Пахомовым в 1987 г. в работе «Как сохранить зубы здоровыми и красивыми» обоснована пораженность кариесом при ряде соматических заболеваний. Ряд авторов в том же году обосновали развитие кариеса при воздействии на организм человека вредных факторов. В. И. Яковлевой в 1985 г. отмечены изменения секреции слюнных желез при психоневрологических заболеваниях.

В формировании патологического процесса многими учеными медиками и психологами обозначена патогенетическая роль дисфункции вегетативной нервной системы и центральной нервной системы. Часть ученых отмечают взаимосвязь возникновения клиновидных дефектов зубов с заболеваниями центральной нервной системы. Доказа-

но, что многие неврологические заболевания протекают на фоне соматических заболеваний, нарушения обмена веществ, дисфункции эндокринной и вегетативной нервной системы, органических поражений центральной нервной системы, изменений системы крови и др. Однако до сих пор недостаточно исследовано влияние нервно-психических факторов на зубочелюстную систему. Состояние зубочелюстной системы и оказание комплексной стоматологической помощи психически больным является малоизученным вопросом. В практической стоматологии нет данных о централизованном оказании стоматологической помощи в полном объеме пациентам, страдающим неврологическими расстройствами. Стоматологическая помощь практически оказывается только по обращаемости с острой болью или при осложнениях, кроме того, в силу специфики неврологической патологии не проводится полноценная стоматологическая реабилитация полости рта. Состояние зубочелюстной системы, поражение твердых тканей зубов, заболевания слизистой оболочки полости рта, болезни пародонта у пациентов с неврологической патологией ранее не исследовались. В связи с ростом неврологической патологии проблема оказания стоматологической помощи становится актуальной для стоматологической поликлиники. Опыт работы показывает, что для врачей-стоматологов при оказании стоматологической помощи пациентам с неврологической патологией необходимо специальное обучение. При стоматологическом лечении пациентов с неврологической патологией возникают проблемы, связанные с непредсказуемым поведением пациентов и сложностями коммуникации, что отражено в работах зарубежных клинических психологов.

Как показывает опыт развитых стран мира, в детском возрасте оправдала себя организация центров медицинской реабилитации при клиниках [4]. В этих центрах психологи и медицинские работники ведут прием детей с нарушениями развития и их родителей, разрабатывают программы раннего распознавания отклонений от психоневрологической нормы, своевременной терапии и социальной адаптации.

К рассмотрению психологических и медицинских подходов к решению проблемы оказания качественной стоматологической помощи детям с неврологической патологией мы подошли с позиции интегративного подхода (А. А. Бодалев), позволяющего установить связь внутриличностных переживаний ребенка, нервно-психического напряжения, возникающих в результате общения с медицинским работником и в процессе оказания медицинской помощи. Собственно обследование ребенка мы начинаем с анализа поведения его родителей, их внешнего вида и реакции на ситуацию обследования. Во время каждого приема обращаем внимание на то, насколько ребенок открыт для взаимодействия с медицинскими работниками, проявляет ли он активность (например, изучает ли обстановку в стоматологическом кабинете, рассматривает ли с интересом незнакомые

для него предметы, стоящие в нем) или он расторможен, т. е. гиперподвижен, не сидит на месте, постоянно перемещается по стоматологическому креслу или кабинету. Обращаем внимание также на проявления заторможенности, напряженности у маленького пациента, на его попытки уединиться или стать незаметным, на нежелание вступить в разговор.

Все эти факты связаны как с психодинамическими (врожденными) особенностями ребенка (например, с импульсивностью или ригидностью), так и с качествами его личности (например, с тревожностью или демонстративностью). Полученные при наблюдении данные в дальнейшем сопоставляются с данными тестов и помогают понять природу интеллектуальных или эмоциональных отклонений ребенка. Анализируя полученные данные, важно установить взаимосвязь между отдельными особенностями и сторонами психики обследуемого ребенка (познавательными способностями, личностными качествами, характером общения). На основании такого анализа составляется психологическая характеристика, в которой дается комплексное описание психологических черт данного ребенка, а также приводятся основные причины появления тех недостатков и отклонений, которые были выявлены в процессе обследования. По результатам эмпирических исследований все стороны психики влияют друг на друга, и, например, неуспешность в учебной деятельности может быть связана как с отставанием познавательного развития, так и с высокой тревожностью или замедленным темпом ориентировки детей. В свою очередь, особенности памяти и уровень мышления определяют и некоторые качества личности, например, уровень притязаний или агрессивность ребенка, особенности его общения.

Правильная диагностика – первый шаг в организации коррекции психических отклонений, так как она показывает, что является первопричиной нарушений в психическом развитии, какие качества хуже всего сформированы. Таким образом, на основании психологической характеристики составляется план коррекции – от помощи ребенку в исправлении простых недостатков до компенсации сложных дефектов.

При проведении диагностики важно помнить о том, что психическое развитие детей – это сложный процесс, в котором невозможно выделить отдельные независимые друг от друга параметры. Поэтому при проведении диагностики нами используется «батарея» методик, направленных на изучение всех сторон психики детей, сопоставляя полученные данные так, чтобы можно было получить целостное представление о конкретном ребенке.

При лечении пациентов с патологией нервной системы осуществляется комплексный подход, применяются различные группы лекарственных препаратов, которые не может назначить врач-стоматолог: нормотимики, ноотропы и корректоры поведения.

Они оказывают различное действие на состояние зубочелюстной системы, вызывая гипер- или гипосаливацию, снижая болевую чувствительность, что, в свою очередь, способствует переходу острой формы стоматологических заболеваний в хроническую. Оказание стоматологической помощи данной категории пациентов в значительной степени осложняется тем, что общее состояние здоровья пациентов с неврологическими заболеваниями, как правило, характеризуется множественными соматическими заболеваниями и их сочетанием. Это и обуславливает необходимость в одновременном ведении детей стоматологами и неврологами.

Дети с неврологической патологией различного генеза составляют особую группу риска в работе врача-стоматолога по причине высокой вероятности возникновения у них при проведении стоматологического лечения ухудшения самочувствия, декомпенсации основного заболевания и усугубления выраженности проявлений цереброваскулярной патологии, развития иных осложнений со стороны нервной системы. Уточнение анамнеза, проведение объективного неврологического осмотра в комплексе с применением специальных функциональных проб позволяет выявить предикторы и предупредить развитие неврологических осложнений у пациентов детского возраста, возможных при оказании им стоматологической помощи. Недооценка и незнание особенностей оказания стоматологической помощи пациентам детского возраста, страдающим неврологическими нарушениями, характерными психопатологическими качествами и изменениями в когнитивной сфере, влияют на качество оказываемой им стоматологической помощи. Изучение клинических особенностей и характера нарушений со стороны нервной системы у детей применительно к практике проведения им стоматологического лечения, разработка, апробация и внедрение доступных методов профилактики возможных осложнений со стороны нервной системы представляются актуальными и необходимыми в практическом здравоохранении.

Врачам-стоматологам необходимо помнить, что ухудшение самочувствия пациентов детского возраста, возникающее при оказании им стоматологической помощи, является проявлением свойственного для большинства из данной категории пациентов снижения компенсаторных возможностей церебральной гемодинамики, что может оценить только врач-невролог.

По данным литературы и наблюдениям детских стоматологов и стоматологов-хирургов у 59,6 % пациентов из числа лиц детского возраста при проведении стоматологического лечения либо непосредственно после лечения у врача-стоматолога возникают эпизоды значительного ухудшения самочувствия, что проявляется различными субъективными и объективными симптомами, характерными для декомпенсации основного заболевания. Опрос, проведенный клиническими психологами, студентами УрФУ, у па-

циентов, отмечавших ухудшение самочувствия при проведении лечения либо после стоматологического лечения, подтверждает наличие характерных эмоционально-личностных нарушений, выражающихся в следующем: высокий уровень напряжения, тревоги, мнительность, боязливость, агрессивность и преобладание в структуре личности черт ригидности, обуславливающих недостаточную пластичность поведения, а также склонность к фиксации на проблемах, симптомах болезни.

Причиной возникновения эпизодов ухудшения состояния и изменения уровня адаптации при проведении стоматологического лечения у детей с неврологической патологией является срыв компенсаторных механизмов регуляции при значительно сниженных исходно адаптивно-компенсаторных возможностях. При этом к основным факторам, способствующим возникновению подобных состояний, можно отнести акцентуацию события – предстоящее посещение врача-стоматолога, как следствие эмоционально-личностных особенностей, характерных для данной категории пациентов.

В МАУ «СП № 12» совместно со специалистами неврологами, стоматологами и психологами УрФУ разработан и предложен алгоритм выявления и прогноза возможных неврологических осложнений у пациентов детского возраста, возникающих при оказании им стоматологической помощи. Внедрение в практику маршрутизации позволит решить организационные проблемы по оказанию помощи детям и значительно снизить развитие осложнений у детей с неврологической патологией.

Считаем необходимым разработать рекомендации по гигиеническому воспитанию школьников с обязательным вовлечением в обучающий процесс психологов, детей и их родителей и врачей-стоматологов.

Разработана комплексная программа профилактики стоматологических заболеваний и сохранения стоматологического здоровья у детей и подростков с неврологической патологией совместно со специалистами-психологами.

Список библиографических ссылок

1. Баранов А. А., Игнатьева Р. К., Каграманов В. И. Современная концепция оценки последствий болезней, травм ВОЗ и ее применение в педиатрической практике для определения инвалидности // Педиатрия. 1994. № 6. С. 28–32.
2. Березина И. О. Особенности психомоторного развития дошкольников // Вопросы современной педиатрии : науч.-практ. журн. Союза педиатров России. 2006, Т. 5, № 1. С. 59.
3. Авдоница В. Ю., Неретина А. Ф., Туровский Я. А. Критерии и клинико-математическая модель прогнозирования дезадаптации у детей // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2008. Т. 7, № 3. С. 778–782.
4. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства при соматических заболеваниях // Психиатрия и психофармакология. 2002. № 1. С. 4.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ФЕНОМЕН АГРЕССИВНОСТИ, ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ОПРОСНИКА БАССА – ДАРКИ

Н. В. Шаньгина

кандидат психологических наук

Екатеринбургский филиал Ленинградского государственного университета

Екатеринбург, Россия

nshangina@mail.ru

В статье кратко рассмотрены современные теоретико-методологические взгляды на феномен агрессивности, конспективно изложена история создания Опросника и его развития, подчеркнута необходимость приведения русскоязычной версии Опросника в соответствие с современными требованиями к валидности и надежности психодиагностического инструментария.

Ключевые слова: агрессия как форма социального поведения, агрессивность, фрустрация, история создания Опросника Басса – Дарки, стандартизация, валидность и надежность русскоязычной версии.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL VIEW ON THE PHENOMENON OF AGGRESSION, A POLL BOX HISTORY BASS – DARKO

N. V. Shangina

Candidat of Psychology Sciences

Ekaterinburg branch of The Leningrad State University

Yekaterinburg, Russia

In article results of the analysis theoretical and methodological perspectives the phenomenon of aggression, the history of the creation of the questionnaire and its development. It is established that the internal consistency and internal validity cannot be considered sufficient for practical purposes.

Keywords: aggression as a form of social behavior, aggression, frustration, history of the Questionnaire Bass – Darky, standardization, validity and reliability of the Russian version.

Согласно современным представлениям агрессия является одной из форм социального поведения, способом решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих психическую напряженность [8]. Ее изучение чрезвычайно осложнено разнообразием причин возникновения, многочисленностью

факторов, оказывающих влияние на характеристики процесса межличностного взаимодействия, по своим признакам подпадающим под понятие агрессивного поведения.

В настоящее время большинством специалистов принимается определение агрессии как любой формы поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [8, с. 26].

В отечественной терминологической практике понятие «агрессия» принято в качестве корневого по отношению к различным психическим процессам и состояниям (поведение, отношение, аффект, склонность и т. д.).

В истории психологии известно множество попыток выдвижения теоретических обоснований причин возникновения агрессии, природы и факторов, влияющих на ее проявления. Как отмечает Р. Бэрн, большинство теоретических подходов подпадает под одну из четырех категорий, в которых агрессия относится:

- 1) к врожденным побуждениям или задаткам;
- 2) потребностям, активизируемым внешними стимулами;
- 3) познавательным и эмоциональным процессам;
- 4) актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением.

Исторически первым теоретическим положением, объясняющим феномен агрессивного поведения, был психоаналитический подход, согласно которому агрессия возникает потому, что люди генетически или конституционально запрограммированы на подобные действия (З. Фрейд, К. Лоренц, Р. Ардри, Д. П. Бараш и др.).

Теория, выдвинутая Дж. Доллардом с соавторами, базируется на следующих утверждениях:

1. Фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме.
2. Агрессия всегда является результатом фрустрации.

В этом случае предполагается, что побуждения, производные от так называемой авersiveивной стимуляции (вызванной отвращением, антипатией), обуславливают напряжение, которое, в свою очередь, снижается агрессивными действиями. Впоследствии базовые утверждения теории фрустрации-агрессии были изменены Н. Е. Миллером: фрустрация порождает различные модели поведения, и агрессия является лишь одной из них. Дальнейшие исследования в области фрустрационной теории привели Л. Берковица к созданию теории посылов к агрессии. Он утверждал, что фрустрация – это лишь один из множества различных авersiveивных стимулов, которые способны лишь спровоцировать агрессивное поведение, но не приводят к нему напрямую, а создают готовность к агрессивным действиям.

Д. Зилльманн, критикуя теории агрессии как потребности (Дж. Доллард, Л. Берковиц), предложил в качестве фактора, обуславливающего агрессию, рассматривать воз-

буждение – явление, которое относительно легко наблюдать и измерять. Такой подход позволил выявить явление усиления или уменьшения силы эмоциональной реакции путем наложения возбуждений от разных источников друг на друга.

Учет таких важных аспектов человеческого существования, как познавательные и эмоциональные процессы, привел к уточнению и расширению более ранних теоретических моделей. Так, Л. Берковиц создал модель образования новых когнитивных связей, согласно которой фрустрация или другие авersive стимулы провоцируют агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта. Д. Зилльманн доказывал, что «познание и возбуждение теснейшим образом взаимосвязаны; они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания, приносящего страдания опыта и поведения» [цит. по: 8, с. 47]).

В теории социального научения А. Бандуры агрессия рассматривается как специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном так же, как и многие другие его формы. Таким образом, изучение агрессии требует учета следующих групп явлений:

- 1) способов усвоения подобных действий;
- 2) факторов, провоцирующих их появление;
- 3) условий, при которых они закрепляются.

Проявления агрессии бесконечно многообразны, поэтому ее изучение методологически целесообразно было ограничить концептуальными рамками, которые предложил А. Басс. Согласно его модели агрессивные действия можно описать на основе трех биполярных континуумов: агрессия физическая – вербальная, активная – пассивная и прямая – непрямая.

В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается.

Вовлечение в рассмотрение мотивационного аспекта агрессии привело к дополнительным вариантам дихотомических моделей [8, с. 31]. Так, А. Басс, С. Фешбах и У. У. Хартап ввели понятия агрессии враждебной и инструментальной. В первом случае главной целью агрессора является причинение страданий жертве. Во втором случае агрессоры нападают на других людей, преследуя цели, не связанные с причинением вреда. Д. Зилльманн заменил вышеприведенные термины на агрессию, обусловленную раздражителем, и агрессию, обусловленную побуждением. К. А. Додж и Дж. Д. Койи ввели в оборот термины «реактивная» и «проактивная» агрессия: первая предполагает превентивное «возмездие» в ответ на осознаваемую угрозу, а вто-

рая порождает поведение, направленное на получение определенного позитивного результата.

А. Басс, интегрировавший ряд положений своих предшественников и отдавая предпочтение бихевиоральному аспекту теории «фрустрация – агрессия», предложил разграничить две реакции: реакцию, проявляющуюся «внешне», активно по отношению к конкретным лицам, которую он определяет термином «агрессия», и реакцию, состоящую в том, что личность занимает в общем негативную, недоверчивую позицию по отношению к окружающим, – такая реакция определяется Бассом, как «враждебность».

Как всякое свойство личности, агрессивность имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до ее предельного развития. Каждый человек должен обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т. д. Чрезмерное развитие агрессивности начинает определять социальный облик человека, который может стать конфликтным, неспособным на сознательную кооперацию и т. д. Сама по себе агрессивность априори не делает субъекта общественно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сам акт агрессии может не принимать социально опасных и неодобряемых форм.

Наиболее распространенными методами изучения агрессии были и остаются различные опросники и тесты, употребление которых связано с экспертными задачами. В зарубежной практике для оценки агрессивности широкое распространение получило использование проективных методик. Наиболее известным и популярным при исследовании агрессии является «Методика рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Другим широко применяемым в последнее время тестом стал опубликованный в 1962 г. Hand-test, который, по мнению ряда авторов, дает очень хорошие результаты в работе с детьми и подростками. В 50–60-е гг. XX в. широкое применение при диагностике агрессивного поведения получил Миннесотский многопрофильный личностный опросник (MMPI).

Арнольд Басс и Энн Дарки в 1957 г. первыми проделали работу, которая характеризовалась попыткой рассмотреть враждебность как комплексный феномен. Ими был предложен Опросник враждебности (*Buss – Durkee Hostility Inventory – BDHI*) для оценки различных ее видов [30]. Первоначально Опросник включал в себя 105 утверждений различной модальности, которые, исходя из теоретических представлений авторов, были поделены на 7 шкал (таблица [28]).

Затем был осуществлен отбор пунктов по признакам дискриминативности и внутренней согласованности на выборке из 159 студентов колледжа (85 мужчин и 74 женщины).

Структура Опросника BDHI [30]

Наименование субшкалы	Описание субшкалы	Пример утверждения
Насилие (<i>Assault</i>)	Физическое насилие в отношении другого, жестокость, принуждение, оскорбление действием	Если меня кто-то ударит первым, я задам ему взбучку
Косвенная враждебность (<i>Indirect Hostility</i>)	Непрямая и ненаправленная агрессия	Иногда я распространяю слухи о людях, которые мне не нравятся
Раздражительность (<i>Irritability</i>)	Готовность к негативно окрашенному эмоциональному «взрыву» при малейшей провокации	Я часто чувствую себя как бочка с порохом, готовая взорваться
Негативизм (<i>Negativism</i>)	Оппозиционное поведение, обычно направленное против власти	Если кто-нибудь начинает командовать, я делаю все, что противоречит его указаниям
Обида (<i>Resentment</i>)	Возмущение, ревность, зависть и ненависть к другим	Почти еженедельно я встречаю кого-нибудь, кто мне не нравится
Подозрительность (<i>Suspicion</i>)	Проекция враждебности со стороны других людей	Я знаю, что людям свойственно говорить обо мне за моей спиной
Вербальная враждебность (<i>Verbal Hostility</i>)	Негативное отношение, выраженное как в форме, так и в содержании высказывания	Если кто-то раздражает меня, то я могу сказать ему, что я о нем думаю

В результате двух циклов апробации окончательно в Опросник было включено 66 пунктов, относящихся к диагностике различных видов враждебности и 9 пунктов, формирующих шкалу «Чувство вины». Опросник, включавший все 8 шкал (75 утверждений), в литературе известен как *Buss Durkee Inventory – BDI* [35].

На базе Опросников *BDI* и *BDHI* в конце XX в. были созданы более чем оригинальные методики, соответствовавшие представлениям о факторной структуре исследуемого конструкта:

- Опросник открытой и скрытой враждебности, состоявший из 21 утверждения [36];
- Тест определения агрессивности *Aggression Questionnaire (AQ)*, включавший 34 пункта [22];
- Тест определения агрессивности *Buss – Perry Aggression Questionnaire (BPAQ)*, состоявший из 29 утверждений [27].

Опросник *BDI* в отечественной практике считается одной из самых солидных и надежных вербальных методик, позволяющих осуществлять глубинное исследование в области субъектно-объектных отношений, в межличностном взаимодействии дома,

в процессе обучения или работы. Считается, что диагностическая ценность опросника состоит не просто в констатации наличия агрессивных и враждебных реакций, но и в возможности проанализировать их составляющие для дальнейшей коррекционной работы.

Пользуясь данной методикой, необходимо помнить, что агрессивность как свойство личности и агрессия как акт поведения могут быть поняты только в контексте целостного психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности. Поэтому методикой *BDI* следует пользоваться в совокупности с личностными тестами (Опросники Кэттелла, ММРІ и т. д.) и проективными методиками (тесты Люшера, Розенцвейга и т. д.).

Кроме того, Опросник не защищен от мотивационных искажений (установки на ответ, фактора социальной желательности и т. д.) [12], а достоверность результатов в значительной степени зависит от особенностей администрирования, обеспечивающих доверительность в отношениях испытуемого и психолога.

Принято считать, что методика *BDI* предназначена для обследования испытуемых в возрасте от 14 лет и старше. Это мнение в отечественных публикациях никак не обоснованно, но, вероятно, базируется на представлениях о понимании испытуемыми смысла утверждений, предложенных для оценки.

В базовой публикации [30] авторы методики выделили 7 граней конструкта враждебности (см. таблицу), в числе которых имеет место лишь одна шкала, которую можно интерпретировать как шкалу агрессивности *Assault*. Понятие *Assault* в современных англо-русских словарях трактуется как «Нападение, насилие, насильственные действия» [2]. Однако в толковых словарях подчеркивается интенциональный характер этого термина – он необходимо подразумевает не только нападение само по себе, но и намерение нападения [39; 40], а также ощущение тревоги, чувства страха, возникающее в результате понимания возможной угрозы (*apprehension*) [2] со стороны объекта агрессии. Таким образом, термин *Assault* можно толковать как склонность субъекта действия к устранению угрозы со стороны объекта этой угрозы путем нападения на него. Практически эта склонность означает то, что мы называем агрессивностью: свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей [21, с. 195].

Оценка факторной валидности Опросника *BDI*, составленного на основе дедуктивного подхода, выполненная самими авторами и их последователями, не смогла доказать наличие в измеряемом конструкте количества факторов, соответствующих количеству заявленных субшкал. Так, сами авторы методики выделили в рассматриваемом конструкте враждебности лишь две компоненты: установочную (шкалы «Обидчивость»

и «Подозрительность») и моторную (шкалы «Готовность к насилию», «Косвенная враждебность», «Раздражительность» и «Вербальная враждебность») [30], которые по данным [25] не ортогональны, т. е. коррелируют друг с другом. Впоследствии факторно-аналитические исследования неоднократно подтверждали наличие в Опросниках *BDI* и *BDHI* двух доминирующих факторов, получивших наименование «Агрессивность» и «Враждебность» [26; 29].

В середине 1970-х гг. Дж. Ганн и Ж. Гриввуд, оценивая критериальную валидность Опросника *BDHI* на выборке заключенных, показали, что Опросник измеряет агрессивные установки, но не агрессивное поведение [32]. Дж. Эдмундс в ходе изучения агрессивности психиатрических больных подтвердил наличие двух доминирующих факторов [31]. Принимая их традиционные наименования, он отметил, что они недостаточно устойчивы. Кроме того, установлено, что в исследуемой выборке возраст испытуемых значимо коррелирует с выраженностью обоих факторов, не проявляя тенденции к согласованному поведению с показателями шкал.

Влияние формы ответа на результаты исследования изучали У. Ф. Велицер с соавторами [38]. Они установили, что изменение формы ответа с двухвариантной (дихотомической) на семивариантную (шкала Лайкерта) меняет структуру исследуемого конструкта.

В 1990-х гг. работа по факторизации Опросника Басса – Дарки была продолжена. В частности, Томас Шилл с соавторами [36], ссылаясь на исследования А. W. Bendig (1961), Viaggio и др. (1981), уточнил содержание двух доминирующих факторов, которые дали название соответствующим шкалам – Шкала открытой враждебности и Шкала скрытой враждебности. При этом наполнение этих шкал производилось путем анализа пунктов Опросника, без учета первичного распределения их по исходным шкалам, валидность которых оценена негативно. Т. Шилл показал, что выделенные им факторы ортогональны, а шкалы характеризуются достаточным уровнем надежности-согласованности, т. е. высокими значениями коэффициента α -Кронбаха.

Б. Дж. Бушмэн с соавторами [28] сделал вывод о том, что семь шкал Опросника *BDHI* образуют два измерения агрессивности, первое из которых можно назвать открытой агрессивностью, а второе – скрытой агрессивностью. Фактор открытой агрессивности в основном состоит из пунктов шкал «Готовность к насилию» (*Assault*) и «Вербальная враждебность», а фактор скрытой агрессивности состоит преимущественно из шкал «Подозрительность» (*Resentment*) и «Обидчивость» (*Suspicion*). Вместе с тем авторы указанной работы отметили, что в некоторых факторных решениях есть основания выделять другие, дополнительные факторы. В дальнейшем термины «Открытая агрессивность» и «Скрытая агрессивность» полностью заменили собой первичные

определения изучаемого конструкта, понимавшегося прежде всего как «Враждебность» (см., напр., [33; 34]).

В 2009 г. М. Вассар и У. Хейл проанализировали около 250 публикаций, выполненных с использованием Опросника *BDHI* с целью обобщения данных о его надежности. Было установлено, что только в 11,2 % из них вычислены и приведены оценки надежности данных, в 6,8 % случаев приведены оценки из предыдущих исследований, и в 77,1 % случаев никаких упоминаний о надежности методики нет. Средние значения коэффициента α -Кронбаха для субшкал *BDHI* в большинстве случаев оказались существенно ниже приемлемого уровня [37].

В настоящее время Опросник А. Басса – Э. Дарки (со ссылками на А. К. Осницкого) опубликован в очень многих изданиях, не считая Интернета, однако ссылок на конкретную версию, соответствующую авторской концепции А. К. Осницкого, в них не содержится [1; 4; 5, с. 187–191; 9; 10, с. 68.; 12, с. 379–384; 13; 14; 15, с. 84–87; 16; 17, с. 77–85; 18, с. 240–246; 19; 20, с. 379–387; 23 и др.]. В одной из публикаций А. К. Осницкого, любезно предоставленной нам автором, приведен текст Опросника Басса – Дарки с примечанием: «Заимствован из "Практикума по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции" (МГУ, 1989)». Дополнительная редакция, унификация расчета показателей, проверка валидности и надежности осуществлены канд. пед. наук А. К. Осницким.

Следует отметить, что некоторые издания приводят текст Опросника с измененными формулировками утверждений, никак не обосновывая свой взгляд на их смысл. Вероятно, вследствие «компьютерного» способа подготовки публикаций в текстах методики иногда встречаются досадные опечатки и ошибки, в том числе в ключах [напр.: 6, с. 273–276]).

Отечественные исследования с использованием русскоязычной версии Опросника *BDHI* представлены многочисленными публикациями, однако нам не известно ни одной работы, которая содержала бы сведения о валидности и надежности методики применительно к обследуемому контингенту. Точно так же нет данных о стандартизации методики. Во множестве сборников тестов [1; 4, с. 200–204; 5, с. 187–191; 6, с. 273–276; 10, с. 68; 11, с. 327–328; 12, с. 379–384; 15, с. 84–87; 17, с. 77–85; 18, с. 240–246; 24, с. 224–228 и др.] приводятся рекомендации по вычислению Индексов агрессивности и враждебности, которые, вероятно, должны отражать выраженность двух основных факторов, выделенных в первоначальной версии Опросника [30]. Для этих индексов, вычисляемых как простая сумма баллов, рекомендованы нормативные значения, происхождение которых совершенно неясно.

Таким образом, с учетом настоятельной потребности отечественной практики в выявлении склонности резидентов различных социальных групп к агрессивному и

враждебному поведению необходим надежный и валидный инструмент исследований этих феноменов.

Список библиографических ссылок

1. Альманах психологических тестов / сост. и ред. Р. Р. Римская, С. А. Римский. М., 1996.
2. Англо-русский словарь общей лексики «Lingvo Universal» [Электронный ресурс]. URL: <http://slovari.yandex.ru/apprehension> (дата обращения: 16.05.2013).
3. Англо-русский словарь общей лексики «Lingvo Universal» [Электронный ресурс]. URL: <http://slovari.yandex.ru/assault> (дата обращения: 16.05.2013).
4. Батаршев А. В. Диагностика темперамента и характера. СПб., 2006.
5. Батаршев А. В. Темперамент и характер : Психологическая диагностика. М., 2001.
6. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2008.
7. Бруннер Е. Ю. Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и Э. Дарки (в адаптации А. К. Осницкого) [Электронный ресурс]. URL: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/41-bd> (дата обращения: 19.05.2013).
8. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001.
9. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса – Дарки) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб., 2002.
10. Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков, 1994.
11. Основы социально-психологических исследований / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. М., 2007.
12. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учеб. пособие/ под общ. ред. В. А. Бодрова М., 2003.
13. Практикум по психологии состояний : учеб. пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. СПб., 2004.
14. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара, 1998.
15. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М., 2004.
16. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. Минск, 2007.
17. Психологические тесты : в 2 т. Т. 2. / под ред. А. А. Карелина. М., 2003.
18. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М., 1998.
19. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростка. М. ; Воронеж, 1996.
20. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. М. ; СПб., 2005.
21. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов-н/Д, 2003.
22. Тест определения агрессивности «Aggression Questionnaire (AQ)» [Электронный ресурс]. URL: http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/4125/16/16_appendix.pdf (дата обращения: 15.05.2013).
23. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
24. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых. Самара, 2009.
25. Bendig A. W. A Factor Analysis of Personality Scales Including the Buss – Durkee Hostility Inventory // The J. of General Psychology. 1962. Vol. 66.
26. Blackburn R. Dimensions of hostility and aggression in abnormal offenders // J. of Consulting and Clinical Psychology. 1972. Vol. 38, Nr 1.

27. *Bryant F. B., Smith B. D.* Refining the Architecture of Aggression: A Measurement Model for the Buss – Perry Aggression Questionnaire // *J. of Research in Personality*. 2001. Vol. 35.
28. *Bushman B. J., Cooper H. M., Lemke K. M.* Meta-analysis of Factor Analysis : An Illustration Using the Buss-Durkee Hostility Inventory // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1991. Vol. 17, Nr 3.
29. *Buss A. H., Fischer H., Simmons A. J.* Aggression and hostility in psychiatric patients // *J. of Consulting Psychology*. 1962. Vol. 26, Nr 1.
30. *Buss A. H., Durkee A.* An inventory for assessing different kinds of hostility // *J. of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21, Nr 4.
31. *Edmunds G.* The Predictive Validity of the Buss-Durkee Inventory // *J. of Clinical Psychology*. 1976. Vol. 32, Nr 4.
32. *Gunn J., Gristwood J.* Use of the Buss-Durkee Hostility Inventory among British prisoners // *J. of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. Vol. 43, Nr 4.
33. *Lange A., Dehghani B., Beurs E. de.* Validation of the Dutch adaptation of the Buss – Durkee Hostility Inventory // *Behaviour Research and Therapy*. 1995. Vol. 33, Nr 2.
34. *Lange A., Pahlich A., Sarucco M., Smits G., Dehghani B., Hanewald G.* Psychometric characteristics and validity of the Dutch adaptation of the Buss-Durkee Hostility Inventory (the BDHI–D) // *Behaviour Research and Therapy*. 1995. Vol. 33, Nr 2.
35. *Morrison S. D., Chaffin S., Chase T. V.* Use of the Buss – Durkee Inventory // *South Med J*. 1975. Vol. 68, Nr 4.
36. *Schill T., Ramanaiah N., Conn S. R.* Development of Covert and Overt Hostility Scales from the Buss-Durkee Inventory // *Psychological Reports*. 1990. Vol. 67.
37. *Vassar M., Hale W.* Reliability Reporting Across Studies Using the Buss Durkee Hostility Inventory // *J. Interpers. Violence*. 2009. Vol. 24, Nr 1.
38. *Velicer W. F., Govia J.M., Cherico N.P., Corriveau D.P.* Item format and the structure of the Buss-Durkee hostility inventory // *Aggressive Behavior*. 1985. Vol. 11, Nr 1.
39. Wikipedia : The free encyclopedia [Электронный ресурс]. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Assault> (дата обращения: 16.05.2013).
40. Wikipedia : The free encyclopedia [Электронный ресурс]. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Assault_\(tort\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Assault_(tort)) (дата обращения: 16.05.2013).

Раздел 2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИКИ В ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.946.3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СИНТЕЗИРОВАННОЙ И ЗАШУМЛЕННОЙ ЕСТЕСТВЕННОЙ РЕЧИ ПО МЕТОДУ СТРОБИРОВАНИЯ СИГНАЛА

В. М. Воронин

доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
zanvvm@yandex.ru

З. А. Наседкина

кандидат технических наук, доцент
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Россия

В статье разработанным авторами методом стробирования сигнала доказываются две экспериментальные гипотезы. Гипотеза первая: чем меньше слогов в слове, тем сложнее его восприятие при увеличении степени стробирования. Гипотеза вторая: нет достоверных различий в восприятии стробированных слов, принимаемых в форматах синтезированной и естественной речи при одинаковой степени стробирования.

Ключевые слова: синтезированная речь, естественная речь, стробирование сигнала, трехсложные и пятисложные слова, дисперсионный анализ.

EXPERIMENTAL STUDY OF UNDERSTANDING SYNTHESIZED AND DISTORTED NATURAL SPEECH ACCORDING TO THE METHOD OF THE STROBE SIGNAL

V. M. Voronin

Doctor of Psychology,
Professor of General and Social Psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

Z. A. Nasedkina

Candidate of Technical Sciences, associate professor
Russian state professional and pedagogical university
Yekaterinburg, Russia

In the article the authors have developed a method of Gating signal we prove two experimental hypotheses. The first hypothesis: the fewer syllables per word, the harder it is perception with increasing Gating. Hypothesis two: there is no significant difference in the perception of gated word taken in the formats of synthesized and natural speech with the same degree of Gating.

Keywords: the synthesized speech, natural speech, the Gating signal, and trisyllabic pathologic words, analysis of variance.

В связи с интенсивными работами в области искусственного интеллекта большое значение приобретают исследования, направленные на выяснение психологических особенностей восприятия синтезированной речи.

В работах [1; 2] нами отмечалось, что существуют по крайней мере две гипотезы, объясняющие причину более трудной перцептивной расшифровки синтезированной речи по сравнению с естественной.

Для подтверждения нашей гипотезы, что синтезированную речь следует рассматривать как аналог «зашумленной» естественной при объяснении большей трудности ее перцептивной расшифровки были поставлены эксперименты со стробированием сигнала и зашумленной естественной речью.

Метод стробирования сигнала, описанный в работе [2], заключается в применении компьютерной программы Wave Lab 3.0 для отображения реализаций речевого сигнала и последующего обрезания конца слов. Затем обрезанные слова предоставляются для опознания испытуемым.

Цель исследования со стробированием сигнала – проанализировать особенности понимания слова в зависимости от степени стробирования сигнала и сравнить особенности понимания стробированного слова, предъявляемого в двух форматах:

– синтезированная речь,

– естественная речь.

Экспериментальные гипотезы:

Гипотеза 1. Чем меньше слогов в слове, тем сложнее оно для восприятия при увеличении степени стробирования.

Гипотеза 2. Нет достоверных различий в восприятии стробированных слов, предъявляемых в формате синтезированной и естественной речи при одинаковой степени стробирования.

Характеристика выборки

В исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Все испытуемые являлись студентами департамента психологии Уральского федерального университета с нормальным состоянием слуха и опытом работы с синтезированной речью.

Следует отметить, что перед проведением исследования испытуемые некоторое время тренировались в работе с программой Govorka text-to-speech software и Text Aloud: прослушивали учебные тексты, дополняли словарь, активно манипулируя с материалом.

Описание инструментария

При проведении исследования стробировались слова, состоящие из пяти и трех слогов, при помощи программы WAVE LAB 3.0.

Сигнал стробировался от 20 % до 50 % от исходного слова. Для генерации сигнала использовался синтезатор Text Aloud. В эксперименте слушателям для идентификации предъявляли короткие сегменты слов либо естественной, либо синтезированной речи. В первой экспериментальной попытке с предъявлением конкретного слова для идентификации предлагался отрезок сигнала длительностью 50 мс (от начала слова). В последующих попытках длительность сигнала увеличивалась шагами по 50 мс, так что во второй попытке для идентификации предъявлялся отрезок слова длительностью 100 мс, в третьей – 150 мс и т. д., пока не предъявлялось полностью все слово.

В ходе исследования стимульный материал предъявлялся в двух форматах:

1. Речь, синтезированная с использованием программы Text Aloud.
2. Естественная дикторская речь,

Ход эксперимента

Испытуемым предлагалось послушать стробированный сигнал и воспроизвести слово целиком, записав его на бланке. При этом работа проводилась в два этапа.

На первом этапе испытуемым предлагалось прослушать стробированные слова, состоящие из 3 и 5 слогов, предъявляемые в формате синтезированной речи. Список предлагаемых слов для стробирования представлен в табл. 1.

Таблица 1

Слова, предъявляемые в формате синтезированной речи

5 слогов		3 слога	
1	Ликвидация	1	Казино
2	Конституция	2	Деревня
3	Профанация	3	Паразит
4	Конференция	4	Парадокс
5	Восприятие	5	Ребенок
6	Предложение	6	Магазин
7	Заболевание	7	Колобок
8	Математика	8	Теремок
9	Патология	9	Береза
10	Транквилизатор	10	Зарядка

На следующем этапе испытуемым предлагалось прослушать стробированные слова, состоящие из 3 и 5 слогов, предъявляемые в формате естественной речи (табл. 2).

Таблица 2

Слова, предъявляемые в формате естественной речи

5 слогов		3 слога	
1	Адаптация	1	Дорога
2	Конкуренция	2	Машина
3	Коронация	3	Паровоз
4	Сублимация	4	Теремок
5	Понимание	5	Потолок
6	Напряжение	6	Улыбка
7	Отрицание	7	Берлога
8	Фармацевтика	8	Колбаска
9	Бюрократия	9	Бумага
10	Фотоаппарат	10	Розетка

Результаты эксперимента, приведены в табл. 3.

Усредненные результаты испытуемых (процентная доля)*

№ слова	Синтезированная речь		Естественная речь	
	3 слога	5 слогов	3 слога	5 слогов
1	0,28	0,46	0,30	0,51
2	0,33	0,57	0,29	0,56
3	0,30	0,32	0,32	0,43
4	0,26	0,55	0,28	0,47
5	0,24	0,59	0,25	0,51
6	0,35	0,50	0,33	0,46
7	0,31	0,56	0,32	0,54
8	0,27	0,43	0,25	0,32
9	0,30	0,51	0,36	0,59
10	0,36	0,47	0,34	0,57

Примечание: * Числа означают отсекаемую долю от предъявляемого слова.

Для проверки достоверности различий нами использовался однофакторный дисперсионный анализ и F-критерий. После обработки данных были получены следующие значения F-критерия: при сравнении стробированных слов, состоящих из 3 слогов, предъявляемых в формате синтезированной и естественной речи, $F = 0,06$; при сравнении стробированных слов, состоящих из 5 слогов, предъявляемых в формате синтезированной и естественной речи, $F = 1,36$; при сравнении стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов, предъявляемых в формате синтезированной речи, $F = 47,73$; при сравнении стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов, предъявляемых в формате естественной речи, $F = 47,21$. При этом стандартное значение F-критерия равно 4,41. Полученные результаты свидетельствуют о существенных отличиях в восприятии стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов одного формата предъявления. Эти результаты, полученные в ходе эксперимента, являются достоверными. Вместе с тем анализ полученных результатов по оценке понимания стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов, свидетельствует о несущественных отличиях синтезированной речи от естественной. Отличия, полученные в ходе эксперимента, не являются достоверными. В данном случае факт отсутствия достоверных отличий можно объяснить тем, что перед проведением эксперимента испытуемые проходили тренировку, прослушивая с помощью компьютерной программы TextAloud учебные тексты. Можно предположить, что, приобретя определенный опыт, испытуемые смогли преодолеть некоторые из ограничений, которые накладывает на восприятие синтезированная речь.

Обсуждение полученных результатов

Как мы видим, при сравнении полученных значений коэффициента F с критическим, имеются как достоверные, так и недостоверные различия:

Несущественными получились различия: в восприятии стробированных слов, состоящих из 3 слогов, предъявляемых в формате синтезированной и естественной речи, при их сравнении; в восприятии стробированных слов, состоящих из 5 слогов, предъявляемых в формате синтезированной и естественной речи, при их сравнении.

Существенными получились различия: в восприятии стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов, предъявляемых в формате синтезированной речи, при их сравнении между собой, в восприятии стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов, предъявляемых в формате естественной речи, при их сравнении между собой.

Выводы

1. Полученные результаты свидетельствуют о существенных отличиях в восприятии стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов, независимо от формата предъявляемой речи. Отличия, полученные в ходе эксперимента, являются достоверными. Таким образом, сформулированная нами гипотеза 1 подтвердилась.

2. Полученные результаты по оценке восприятия стробированных слов, состоящих из 3 и 5 слогов, свидетельствуют о несущественных отличиях синтезированной речи от естественной. Отличия, полученные в ходе эксперимента, не являются достоверными. Таким образом, сформулированная нами гипотеза 2 также подтвердилась.

Список библиографических ссылок

1. *Воронин В. М.* Восприятие и понимание естественной и синтезированной речи // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Вып. 4. Екатеринбург, 2003.

2. *Воронин В. М., Наседкина З. А.* Психологические проблемы речевого взаимодействия в системе «человек-ЭВМ»: монография. 2-е изд. Екатеринбург, 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ

В. А. Дихорь

магистрант второго курса
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
dikhviktoriya@mail.ru

Статья посвящена описанию дизайна исследования психоэмоциональных реакций на предполагаемые раздражители у футбольных фанатов с помощью метода биологической обратной связи. Основная задача эксперимента – выявить стимулы, провоцирующие фанатов на агрессию и, наоборот, те, которые способны их успокоить.

Ключевые слова: футбольные фанаты, метод биологической обратной связи, спортивная психология, социально-психологические установки.

THE USE OF A METHOD OF BIOFEEDBACK TO IDENTIFY THE CHARACTERISTICS OF THE PERCEPTION OF FOOTBALL FANS

V. A. Dikor

Undergraduate student
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The article is devoted to the description of the research design, emotional reactions to perceived stimuli football fans using the method of biological feedback. The main objective of the experiment is to identify the stimuli that trigger the fans to aggression and, conversely, those who are able to calm.

Keywords: football fans, a method of biofeedback, sports psychology, social psychology.

В преддверии чемпионата мира по футболу 2018 г. в России стали проводиться массовые мероприятия, популяризирующие этот вид спорта. В городах, где будут проходить матчи, идет планомерная подготовка спортивных сооружений, проводится активная работа с болельщиками. Закономерно, что количество любителей футбола в нашей стране значительно увеличилось. По статистике каждый пятый в

нашей стране интересуется этим видом спорта. Предположительно, к началу чемпионата мира еще больше россиян будут увлекаться футболом, а значит, усложняется проблема регулирования околофутбольной средой, эффективного взаимодействия с ее представителями.

Любой футбольный матч – это массовое скопление эмоционально-заряженных людей, реакции которых напрямую зависят от происходящего на стадионах. Опираясь на результаты предыдущих исследований, отметим, что футбольные фанаты отличаются от сверстников высоким уровнем конформности, эмоциональной нестабильности и неуверенностью в себе. Логично, что такие люди поддаются влиянию и манипулированию, особенно когда попадают в толпу [3, с. 152–163].

Основными методами регулирования поведения болельщиков, на наш взгляд, являются коммуникации с сотрудниками правоохранительных органов, эмоционально-разгружающие мероприятия до футбольных матчей и в перерывах, а также видеоролики, транслируемые на больших экранах стадионов.

Находясь на футбольном матче, болельщики за короткий период времени способны испытывать полярные эмоции, которые могут вызвать сильную эмоциональную реакцию [4, с. 320]. Основная задача регулирования – нивелировать негативные эмоции и спровоцировать положительные, дабы конечный возможный всплеск вместо деструктивных результатов приводил к позитивной эмоционально-заряженной поддержке команды.

Цели, методики исследования

Для выявления стимулов, которые вызывают у болельщиков негативные и позитивные реакции, был проведен опрос среди представителей околофутбольной среды. Респондентам предлагалось описать сначала те ситуации, когда они испытывали негативные чувства ненависти и агрессии, а затем те, которые способны их уравновесить, порадовать и создать положительный настрой.

По результатам опроса был создан список из 24 стимулов. Для дальнейшего исследования были отобраны 13 ситуаций, которые описало большинство болельщиков. Рассмотрим сначала предполагаемые позитивные стимулы:

- ситуации, когда любимая команда забивает гол;
- видео, когда команда выигрывает титулы;
- видеотрекеры, на которых фанаты активно поддерживают команду (поют кричалки, используют баннеры и атрибутику);
- ситуации, когда команда после финального свистка выходит благодарить болельщиков;

- видеоподборки со смешными футбольными эпизодами во время матчей;
- видео, на которых юные ученики спортивных секций играют в футбол;
- короткие сюжеты о великих общепризнанных футболистах (это могут быть игроки совершенно разных команд).

Что касается негативных стимулов, то они связаны не только с болельщиками и футболом, но и с сотрудниками правопорядка:

- агрессия сотрудников полиции по отношению к болельщикам;
- неправомерные досмотры болельщиков при входе на стадион;
- агрессия или унижения со стороны болельщиков команды противника;
- драки фанатов разных команд;
- голы и поражения любимой команды;
- травмы игроков любимой команды;
- симуляции игроков команды-соперника.

Для проверки предполагаемых стимулов был выбран аппаратурный метод биологической обратной связи. Вышеописанный перечень стимулов сгруппирован в индивидуальный сценарий биологической обратной связи (БОС) «Реакор». БОС – «это современный немедикаментозный, неинвазивный метод совершенствования нормальных и коррекции нарушенных или неоптимально осуществляемых функций организма через инструментальное обучение специализированным навыкам саморегуляции и самоконтроля функционального состояния человека» [5, с. 283–299]. Одно из преимуществ тренинга биологической обратной связи – способность достижения физиологических состояний, схожих с реакцией на следующие занятия: медитацией, прогрессивной мышечной релаксацией, аутогенной тренировкой (АТ), йогой и другими техниками. БОС-тренинг заметно отличается от других методов тем, что во время сеансов можно контролировать в обычных условиях функции, которыми человек управляет изначально неосознанно.

Интерфейс БОС-тренингов является для человека «физиологическим зеркалом» по отражению его внутренних процессов, в качестве «зеркала» выступают специальное оборудование и программное обеспечение (ПО). Испытуемый обучается осознанной саморегуляции, когда соотносит свои ощущения с прохождением различных упражнений на мониторе.

Для проведения успешного БОС-обучения необходимо, чтобы испытуемый был мотивирован на достижение результата, включен в процесс, использовал волевые усилия, а также чтобы задания были понятны и корректны для восприятия. В результате прохождения БОС-тренингов испытуемый способен научиться в обычной жизни изменять исходно неощущаемые и несознаваемые внутренние психофизиологические процессы. БОС-тренинг полезен для тех, у кого снижены навыки осознанной саморегуляции.

Важно отметить, что побочных действий при работе БОС-тренингов не обнаружено. Однако противопоказания к исследованию существуют: острый психоз, фотосенситивная эпилепсия, выраженные степени слабоумия.

Тренинг биологической обратной связи используется для «улучшения уровня стрессоустойчивости, формирования и тренировки механизмов саморегуляции, повышения адаптационно-приспособительных механизмов, работоспособности, обучения навыкам релаксации, лечения гипертонической болезни и головных болей напряжения, для регуляции пульсового кровенаполнения, тонуса сосудов разного калибра (резистивных и магистральных) с целью нормализации кровообращения, артериального давления (при наличии артериальной гипертонии), при вегето-сосудистой дистонии, периферических ангиоспазмах, синдроме Рейно и пр.» [1, с. 65–75].

В данном эксперименте БОС-тренинг используется в диагностических целях.

В начале сценария регистрируется исходный фон испытуемого, затем последовательно предъявляется стимул и период отдыха (по 1 мин. 10 сек. каждый). Завершается получасовой сеанс регистрацией итогового фона во время финишной заставки.

Нами были выбраны четыре типа датчиков для регистрации психофизиологических реакций испытуемого [2, с. 221–231]:

1. *ЭКГ (электрокардиограмма)*. Датчик ЭКГ измеряет электросигналы сердца. График ЭКГ, показанный на соединенном компьютере или накопителе данных, графически демонстрирует биение сердца. Во время исследования можно проследить динамику и оценить как стимулы влияют на сердцебиение.

2. *ФПГ (фотоплетизмограмма)* – это метод регистрации оптической плотности ткани. Регистрация оптической плотности ткани фиксируется плетизмографом, состоящим из излучателя светового потока, просвечивающего биоткань, и приемника, регистрирующего мощность принятого сигнала. Оптическая плотность зависит в основном от объема тока крови и эластичности сосудов. Датчик ФПГ фиксирует динамику тока крови, которая зависит от частоты и мощности работы сердца, что является дополнением при анализе датчика пульса и артериального давления. Снижение амплитуды ФПГ служит признаком периферической вазоконстрикции и/или уменьшения ударного объема, а повышение амплитуды свидетельствует об обратном.

3. *КГР (кожно-гальваническая реакция)*. Кожно-гальваническая реакция – это изменение разности потенциалов и снижение электрического сопротивления между двумя участками поверхности кожи. Датчик КГР измеряет фазическую и тоническую реакцию. Фазическая КГР – это резкое изменение электрического потенциала кожи на эмоциональный раздражитель. Тоническая КГР – медленное изменение электрического сопротивления кожи (приспосабливаемость) в ответ на эмоциональный раздражитель.

В описываемом исследовании можно будет отследить динамику эмоциональной напряженности при неожиданном предъявлении звуковых провоцирующих стимулов, скорость восстановления и возвращения организма в состояние покоя.

4. *Датчик температуры* позволяет оценить общее состояние организма при предъявлении стимулов. Возможно, при просмотре какого-либо видео температура повысится или, наоборот, понизится. Подобные изменения свидетельствуют о сильном возбуждении испытуемого.

Используя полученные показатели по всем датчикам, будем иметь возможность отследить механизмы регуляции и саморегуляции у футбольных болельщиков. Кроме того, на основании данных БОС-тренинга можно будет спрогнозировать, как изменятся показатели при модернизации стимулов (например, если поведение сотрудников правопорядка по отношению к болельщикам изменится).

Выборка респондентов

Существует гипотеза, что реакции футбольных болельщиков не будут достоверно отличаться от реакций их сверстников, поэтому исследование планируется провести параллельно на группе футбольных болельщиков (экспериментальная группа) и схожей по половозрастному признаку контрольной группе (испытуемые футболом не интересуется).

Сначала планируется провести пилотное исследование на 40 испытуемых (по 20 в каждой группе), чтобы исправить и откорректировать недочеты программы БОС-тренинга или процедуры исследования.

После усовершенствования предполагается этап основного исследования, в ходе которого ожидается выявить различия в механизмах реагирования на представленные стимулы у представителей контрольной и экспериментальной групп. Также планируется отследить динамику регуляции у болельщиков, чтобы спрогнозировать в будущем их реакции в реальном режиме.

Ожидаемые результаты

Исследование является практикоориентированным, основная цель его – выявление стимулов, провоцирующих и успокаивающих болельщиков, рассмотрение механизмов взаимодействия с представителями околофутбольной среды, позволяющих снизить уровень негативных эмоций на стадионах.

В ходе исследования планируется проверить гипотезу схожих реакций на представляемые стимулы у обеих групп, выявить «позитивные» и «негативные» стимулы, а также силу их воздействия.

Основываясь на полученных в ходе БОС-тренинга результатах, можно будет сформировать шаблоны регулирования, которые легко проверить на практике.

Например, планируется транслировать на больших экранах стадионов «позитивные» стимулы (те, которые будут подтверждены в ходе БОС-тренинга) и пронаблюдать реакции болельщиков. Или выявить негативные моменты во взаимодействии болельщиков с полицией и, по возможности, сделать общение более нейтральным.

Заключение

БОС-тренинг – уникальный аппаратный метод, который позволяет исследовать особенности психоэмоциональных реакций у болельщиков, а впоследствии сформировать механизмы эффективного и бесконфликтного взаимодействия с ними.

До чемпионата мира 2018 г. осталось около 2,5 лет, поэтому необходимо уже сейчас исследовать реакции болельщиков, формировать механизмы регуляции и практиковать их сначала на местном уровне, а затем и на мировом.

Список библиографических ссылок

1. *Василевский Н. Н., Мигаловская Н. А., Никитина С. Б., Зингерман А. М.* Метод альтернативного биоуправления с обратной связью и критерии эффективности тренинга // *Биоуправление-2 : Теория и практика.* Новосибирск, 1993.

2. *Захарова В. В., Касьянова С. Н., Трофимов О. Е. и др.* Биологическая обратная связь в фазовом пространстве температура – электромиограмма // *Биоуправление-3 : Теория и практика.* Новосибирск, 1998.

3. *Медников С. В.* Личностные и ситуативные предпосылки агрессивного поведения футбольных болельщиков // *Вестн. Санкт-Петербург. ун-та.* 2011. № 4. (Сер. 12, Психология. Социология. Педагогика).

4. *Сигеле С.* Преступная толпа. М., 1998.

5. *Naifeh K. H., Kamiya J., Sweet D. M.* Biofeedback of alveolar carbon dioxide tension and levels of arousal // *Biofeedback Self-Regulation.* 1982. Vol. 7, Nr 3.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. А. Ершова

кандидат философских наук, доцент,
зав. кафедрой психологии развития и педагогической психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
ershova_ekb@mail.ru

К. А. Логовчина

студентка четвертого курса департамента психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
ksenia.al@list.ru

На примере эмпирического исследования, посвященного диагностике агрессивности и тревожности у детей 4–7 лет, рассматривается эвентуальность комплексного применения различных методов, среди которых анкетный опрос, тестирование, проективный метод. По результатам исследования уточняются диагностические возможности использованных методик.

Ключевые слова: методы психодиагностики, дети дошкольного возраста, тревожность, агрессивность.

METHODS OF PSYCHODIAGNOSTICS OF AGGRESSION AND ANXIETY AMONG PRESCHOOL-AGE CHILDREN

I. A. Ershova

candidate of philosophical sciences, associate professor,
head of the chair of developmental psychology and pedagogical psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

K. A. Logovchina

Fourth-year student at the Department of Psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

Using the example of empirical research, concerned with diagnostics of aggression and anxiety among preschool-age children, the article discusses the eventuality of integrative application of different methods, such as questionnaire, testing, and projective techniques.

In accordance with research findings the authors elaborate on diagnostic features of the methods used.

Keywords: methods of psychodiagnostics, preschool-age children, anxiety, aggression.

Проблеме изучения агрессивности и тревожности во взрослом и подростковом возрастах посвящено множество работ зарубежных и отечественных психологов, гораздо меньше исследован с этой точки зрения дошкольный возраст. Между тем именно в этот период наблюдается тенденция к формированию устойчивых личностных черт [3]. Коррекция агрессивности и тревожности на стадии их формирования повышает вероятность более благоприятного результата и снижения их негативных проявлений в старшем возрасте.

Для психодиагностики детей дошкольного возраста, как правило, используется проективный метод, поскольку уровень развития у них мышления и речи не позволяет применять личностные опросники.

Реализация того или иного метода обеспечивается совокупностью соответствующих методик. Распространенным среди психологов является мнение о том, что психодиагностические методики подразделяются на объективные и субъективные. При этом объективные методики считаются стандартизированными, высоко надежными и валидными. Результаты, полученные с помощью субъективных методик, к которым относятся прежде всего проективные, в значительной степени зависят от личностных особенностей, опыта, предпочтений исследователя.

Однако субъективная составляющая присуща и тестам с выбором ответа, и тестам-опросникам, которые относятся к категории объективных психометрических методик. Она связана с неопределенными формулировками вопросов, с ограниченными возможностями при выборе ответов, с субъективностью суждений испытуемых, в том числе обусловленных защитными механизмами.

При этом субъективные, в частности «проективные, методики не исключают объективной оценки полученных с их помощью результатов» [1, с. 35]. Многие из них предусматривают не только качественный, но и количественный анализ данных, позволяющий выявить общие тенденции и связи.

Применение принципа дополнительности (комплексности) в психодиагностике позволяет сочетать в исследовании разные методы и типы методик. В контексте обсуждения проблемы поиска адекватных средств исследования личности М. С. Каган и А. М. Эткинд говорят о возможности совмещения диспозиционной и ситуативной моделей объяснения поведения субъекта. Первая модель характерна для внешнего наблюдателя, который связывает поведение другого человека прежде всего с присущими

ему стабильными диспозициями. Вторая моделирует точку зрения самого субъекта, который объясняет собственное поведение преимущественно ситуативными факторами. Базой для координации диспозиционных и ситуативных моделей объяснения «является принцип дополнительности, разрешающий существование противоречивых описаний объекта при взаимоисключающих условиях опыта» [2, с. 9]. Выбор той или иной модели в качестве приоритетной должен соотноситься с задачами исследования. Исследование может проводиться в рамках парадигмы изучения психических свойств личности испытуемого с точки зрения их соответствия групповым стандартам – возрастным, профессиональным и др. В этом случае, как правило, используются методики с высокими психометрическими характеристиками. Применение проективных методик позволяет получить представление об особенностях восприятия испытуемым окружающего мира. Результаты, получаемые с помощью проективных методик, сложнее формализовать, поэтому обычно их используют в качестве дополнительных к психометрическим.

С опорой на принцип дополнительности (комплексности) в проведенном нами исследовании агрессивности и тревожности у детей 4–7 лет был применен довольно широкий диапазон методов: анкетный опрос, тестирование, проективный метод. При подборе методик учитывались возрастные особенности выборки, к исследованию были привлечены воспитатели детского сада, постоянно работающие с испытуемыми.

С опорой на результаты ранее проведенных исследований, опубликованных в научной литературе, была выдвинута гипотеза о существовании прямой связи между уровнем тревожности и уровнем агрессивности ребенка: чем выше уровень тревожности, тем выше уровень агрессивности.

Для проверки этой гипотезы в исследовании был использован комплекс методик: детский тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен), графическая методика «Кактус» М. А. Панфилова, анкета для воспитателей «Исследование уровня агрессивности детей 3–7 лет» (М. Алворд, П. Бейкер), опросник для воспитателей (Т. Б. Беневольская).

Детский тест тревожности «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена предназначен для диагностики уровня тревожности у детей 3–7 лет. Предполагается, что выбор ребенком «грустного» или «веселого» лица на картинках соответствует его собственному психологическому состоянию в момент проведения исследования. Двусмысленные рисунки в методике имеют основную «проективную» нагрузку. То, какое выражение лица ребенок выбирает именно в этих рисунках, указывает на типичное для него эмоциональное состояние в подобных жизненных ситуациях. Для обработки теста применяется качественный и количественный анализ.

Графическая методика «Кактус» М. А. Панфиловой предназначена для диагностики наличия агрессивности, ее направленности, интенсивности и т. п. у детей старше 3 лет. Автор выделяет 3 уровня агрессии и критерии, соответствующие каждому из них.

Этот тест, как и другие графические методики, эффективен только в комплексе с основными, классическими методами.

На основании описания параметров тревоги, выделенных М. А. Панфиловой, нами были введены критерии определения уровня тревожности, так как анализ рисунка по данной методике позволяет провести диагностику не только агрессивности, но и тревожности.

Анкета для воспитателей «Исследование уровня агрессивности детей 3–7 лет» М. Алворда, П. Бейкера предназначена для выявления уровня агрессивности детей на основе наблюдений человека, непосредственно общающегося с ними большое количество времени. При этом исследователь наблюдает за поведением детей в различных видах деятельности. Как и в методике «Кактус», авторы выделяют 3 уровня агрессии и критерии, соответствующие каждому из них.

«Опросник для воспитателей» Т. Б. Беневольской включает в себя все доступные для наблюдения агрессивные проявления в поведении ребенка-дошкольника. Они систематизированы и конкретизированы автором, учтена частота этих проявлений. К методике применяется качественный анализ.

Обратимся к анализу результатов.

При математической обработке результатов использовались критерий Спирмена и критерий Краскала – Уоллиса:

1. Значимых корреляционных связей между измерением тревожности по методикам «Кактус» и «Выбери нужное лицо» установлено не было.

Поскольку критерии тревожности по рисунку «Кактус» сконструированы нами самостоятельно, они должны быть проверены с целью определения точности и объективности используемых показателей. Необходимо оценить пригодность и полезность предложенного инструментария для измерения тревожности в рамках данной методики, установить его соответствие методическим критериям.

2. Обнаружена значимая корреляционная связь между результатами, полученными по методикам «Анкета для воспитателей» и «Опросник для воспитателей». Таким образом, оценки агрессивности испытуемых, данные воспитателями по методике «Анкета для воспитателей», связаны с их оценками по методике «Опросник для воспитателей» (уровень значимости $0,01 p_{\text{крит.}} = 0,44, p_{\text{эмп.}} = 0,707$). Однако, на наш взгляд, полученный результат требует подтверждения, так как обе методики предназначались для одних и тех же воспитателей, постоянно работающих с детьми, включенных в выборку (в иссле-

довании принимали участие 2 сотрудника). С одной стороны, это условие оговаривается авторами, с другой стороны, у воспитателей могли сформироваться определенные установки в отношении каждого ребенка, влияющие на оценку его агрессивности. Для повышения объективности представляется целесообразным привлекать к исследованию большее количество педагогов, работающих с испытуемыми детьми.

По критерию Краскала – Уоллиса для независимых выборок (уровень значимости 0,05) установлены достоверные различия по уровню агрессивности между показателями мальчиков и девочек: мальчики в данной группе испытуемых агрессивнее девочек.

Такой результат может быть связан с несколькими причинами:

- Обе методики в качестве критериев предлагают большей частью физические проявления агрессии (ломает игрушки, топает ногами, толкается), в меньшей степени вербальные (ругается, обзывается), аутоагрессивные проявления в них почти не отражены. Лица, склонные к аутоагрессии, более застенчивы и совестливы, чем те, для кого характерна гетероагрессия. Следовательно, если ребенок проявляет аутоагрессию, воспитателем это может быть не отмечено. У девочек эта тенденция выражена в большей степени, чем у мальчиков.

- Существует множество данных о том, что мальчики более склонны к физической агрессии, а девочки к косвенной и вербальной. Поэтому решение вопроса о том, кто более агрессивен, зависит от того, о каком конкретно виде агрессии идет речь. Поскольку физическая агрессия проявляется наиболее ярко, она зачастую попадает во внимание взрослого, а проявления косвенной или вербальной агрессии могут остаться незамеченными.

3. Установлена отрицательная корреляционная связь между тревожностью, выявленной по методике «Выбери нужное лицо», и агрессивностью, выявленной по методике «Анкета для воспитателей» (уровень значимости 0,05, $p_{\text{крит.}} = 0,34$, $p_{\text{эмп.}} = -0,038$). Вследствие этого была отвергнута нулевая гипотеза о наличии положительной взаимосвязи между тревожностью и агрессивностью (чем выше уровень тревожности, тем выше уровень агрессивности), и была принята альтернативная гипотеза о наличии отрицательной корреляции между ситуативной тревогой и агрессивными проявлениями, обозначающая, что чем выше уровень ситуативной тревожности, тем ниже уровень агрессивных проявлений.

Полученный результат также можно интерпретировать с учетом следующих факторов:

- Поскольку в дошкольном возрасте черты личности находятся только на стадии формирования, между ними может не наблюдаться тех связей, которые обнаруживаются в более старшем возрасте. Поэтому утверждать, что между двумя устойчивыми характе-

ристиками существует связь, можно только после того, как они окончательно сформируются в структуре личности.

- Агрессивность по сути – это постоянная готовность совершать агрессивные действия, поэтому в методиках на ее выявление нужно обращать внимание на частоту проявлений диагностических критериев. Такой аспект был представлен только в «Опроснике для воспитателей». «Анкета для воспитателей», с которой у тревожности и была выявлена отрицательная корреляционная связь, такого параметра не имеет. Следовательно, нельзя со всей определенностью говорить о том, что данная методика выявляет именно агрессивность как свойство личности, а не агрессивные проявления, а значит, нельзя утверждать и наличие связи между *агрессивностью* и *тревожностью*.

- М. А. Панфилова прямо указывает на то, что тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена в большей степени выявляет ситуативную тревожность (тревогу), а не тревожность как свойство личности [4]. Сам текст описания методики также говорит о том, что в ней отражается проявление тревожности в типичных для ребенка *ситуациях*. Наряду с этим, как было указано выше, мы считаем, что и «Анкета для воспитателей» на выявление агрессивности также отражает больше агрессию, а не агрессивность. Следовательно, чем выше *тревога* в конкретной ситуации, тем меньше ребенок склонен проявлять *агрессию*.

Таким образом, опыт использования в данном исследовании разнообразных методов позволяют согласиться с идеей Л. Ф. Буларчука о том, что «системный принцип множественности описаний разрешает сосуществование подходов, полагаемых в качестве альтернативных» [1, с. 37]. Однако принцип системности не ограничивается констатацией возможности применения методов разного типа в рамках одного исследования. Проблема заключается в создании некоего конструкта, который позволял бы получать многомерные и в то же время максимально точные данные о субъективной реальности испытуемых. М. С. Каган и А. М. Эткинд определяют субъективную реальность как «индивидуально своеобразную систему отражения субъектом взаимодействий с внешним миром» [2, с. 10]. Для исследователя трудность ее изучения связана с тем, что «в силу значительной недоступности интроспекции и прямой вербализации субъективная реальность может описываться, как правило, лишь “промежуточными переменными” как нечто, что стоит за наблюдаемыми действиями и словами. Это обуславливает гипотетический, интерпретационный характер наших знаний о ней. ...Задачей является поиск... и развитие тех средств описания, которые моделируют субъективную реальность, не выходя при этом за пределы собственно-научных методов» [Там же].

Применительно к проблеме нашего исследования также можно утверждать, что установление определяющих факторов формирования, первичности и вторичности по-

явления личностных свойств, их взаимосвязанности у детей дошкольного и раннего школьного возраста требуют разработки различных валидных и надежных методик, позволяющих получать достоверную информацию. Качественный психодиагностический инструментарий необходим для дальнейшей профилактической и коррекционной работы психолога с детьми, для понимания родителями и воспитателями особенностей их внутреннего мира.

Список библиографических ссылок

1. Буларчук Л. Ф. Введение в проективную психологию. Киев, 1997.
2. Каган М. С., Эткинд А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопр. психологии. 1989. № 4.
3. Немов Р. С. Психология : в 3 т. Т. 3: Психодиагностика. 4-е изд. М., 2001.
4. Панфилова М. А. Игротерапия общения : тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов, педагогов и родителей. М., 2001. (Сер. В помощь психологу).

ДИАГНОСТИКА И ОПТИМИЗАЦИЯ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИЙ

И. О. Куваева

старший преподаватель кафедры психологии развития
и педагогической психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
kio_82@mail.ru

В статье представлено описание психодиагностической системы ИДИКС как основного метода по выявлению синдрома профессионального стресса у персонала организаций. Показан опыт использования ИДИКС для диагностики стресса у операторов контакт-центров. Подготовлены рекомендации по оптимизации стрессовых состояний у сотрудников.

Ключевые слова: профессиональный стресс, система ИДИКС, контакт-центр, телекоммуникации, банк.

OCCUPATIONAL STRESS AMONG WORKERS: DIAGNOSTICS AND STRESS-MANAGEMENT

I. O. Kuvaeva

Senior Lecturer, Department of Developmental Psychology
and Educational Psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The IDICS system presents the main method that describes the stress syndrome among personnel. The stress of call centers' operators is carefully examined using this diagnostic system. Stress-management recommendations are prepared here.

Keywords: occupational stress, IDICS, call center, telecommunication company, bank.

Управление функциональными состояниями персонала, возникающими в процессе реализации трудовой деятельности, является важной задачей для современных организационных психологов. Профессиональный стресс (далее ПС) относится к категории неблагоприятных состояний сотрудников, отрицательно влияющих на здоровье и психическое благополучие человека, выполняемую работу и функционирование организации [1; 2; 3; 8; 9]. Для менеджеров по персоналу и практических психологов актуальным являются детализированная диагностика стресса и разработка оптимизационных программ, направленных на снижение напряженности деятельности у работников компаний.

Одной из современных технологий, позволяющих выявить целостный синдром ПС у сотрудника, является диагностико-превентивная система «Интегральная диагностика и коррекция профессионального стресса» (ИДИКС) [5]. Под ПС подразумевается комплекс явлений, связанных с повышенными требованиями к адаптационным ресурсам человека и их деструктивным последствиям под воздействиями факторов, присущих как конкретной трудовой ситуации, так и профессиональной жизни человека в целом. В основе ИДИКС заложена иерархическая схема анализа ПС, представляющая феноменологию стресса через описание трех уровней его проявлений. Первый уровень предполагает *макроанализ* стрессовой ситуации, причин и источников развития ПС, а также его негативных последствий, выражающихся в снижении эффективности труда, нарушении физического и личностного благополучия. Второй уровень представлен *анализом промежуточных переменных*, которые отражают когнитивные репрезентации типичных рабочих затруднений у человека и используемые им копинг-стратегии в осложненных трудовых ситуациях. Третий уровень – *микроанализа* – рассматривает специфику острых и хронических форм стрессовых состояний, развивающихся у работника при выполнении напряженных видов деятельности [4; 5]. Следовательно, ИДИКС выявляет особенности ПС в полном цикле развития стресса: стрессоры – субъективная оценка трудовой ситуации – негативная симптоматика острых и хронических стрессовых состояний – личностные и поведенческие деформации.

Система ИДИКС состоит из нескольких компонентов: диагностического, оценочного и превентивного. Диагностический компонент является структурированным психометрическим тестом опросного типа. В структуре теста представлены 6 основных шкал и 30 субшкал. К основным шкалам относятся: условия и организация труда (TV1), субъективная оценка профессиональной ситуации (TV2), вознаграждение за труд и социальный климат (TV3), переживание острого стресса (TV4), переживание хронического стресса (TV5), личностные и поведенческие деформации (TV6). Подробно название и содержание субшкал см. в [5]. Оценочная часть системы ИДИКС ориентирована на получение количественных и качественных оценок ПС по ряду интегративных показателей: базовые индексы отдельных субшкал, суммарные оценки по основным шкалам и обобщенный индекс стресса. Анализ показателей по основным шкалам и субшкалам ИДИКС позволяет выявить зоны «повышенного риска» в развитии ПС. Превентивная часть системы направлена на формирование специализированных программ оптимизационных мероприятий, ориентированных на профилактику и коррекцию неблагоприятных стрессовых состояний у респондентов. Таким образом, система ИДИКС является удобным инструментом для практического психолога, позволяющим провести диагностику и сформировать антистрессовые программы для разных групп сотрудников.

Опыт использования системы ИДИКС

Цель нашего исследования заключалась в выявлении целостных синдромов ПС у персонала контакт-центров. Задачи исследования: 1) выделить сотрудников группы «риска», уровень стресса которых превышает приемлемые значения; 2) описать синдромы ПС у сотрудников с выраженным и высоким уровнями стресса; 3) разработать предварительные рекомендации по оптимизации стрессовых состояний у сотрудников контакт-центров (КЦ).

К исследованию привлечены 7 организаций, работающих в телекоммуникационном и банковском обслуживании (Екатеринбург). Всего обследовано 262 сотрудника корпоративных контакт-центров (222 женщины, 40 мужчин) в возрасте от 18 до 57 лет со средним стажем работы в должности оператора 2 года 3 месяца.

В зависимости от интегрального показателя ПС (TV0) в выборке выделены подгруппы сотрудников с разными уровнями сформированности стресса: 1) умеренный; 2) выраженный; 3) высокий и предельно-высокий. Демографические характеристики указанных подгрупп представлены в табл. 1.

Таблица 1

Демографические характеристики подгрупп сотрудников с разным уровнем стресса

Характеристики	Уровень интегрального показателя стресса (TV0)		
	Умеренный (n = 9)	Выраженный (n = 193)	Высокий (n = 60)
Мужчины/женщины	1/8	28/165	11/49
Возраст, лет	19–49 (ср. 30,5)	18–57 (ср. 26,2)	19–44 (ср. 22,4)
Средний стаж работы, лет	10,7	7,3	4
Средний стаж работы в КЦ, лет	2,5	2,4	1,7
% от выборки	3	74	23

Согласно табл. 1 самая малочисленная подгруппа в выборке – это сотрудники, общий показатель стресса которых находится в диапазоне умеренных значений. Они относятся к благоприятной группе и на момент обследования не испытывали деструктивного напряжения при реализации профессиональной деятельности. Большая часть работников (97 %) отмечают повышенную напряженность трудовой деятельности (показатели общего стресса находятся за пределами умеренного уровня). К группе «риска» относится одна пятая (23 %) операторов, отмечающая высокий и предельно-высокий уровни ПС. Для этой части выборочной совокупности работа в КЦ представляет серьез-

ную угрозу для здоровья человека и успешности выполняемой деятельности.

Синдромы ПС у двух категорий сотрудников представлены в табл. 2, включающие высокие показатели по основным шкалам и субшкалам ИДИКС.

Таблица 2

Синдромы ПС у разных категорий сотрудников в контакт-центрах

Потенциальная группа риска (выраженный TV0)	Группа риска (высокий/предельно-высокий TV0)
Субъективная оценка трудовой ситуации (TV2), разнообразие (TV21), сложность (TV22), значимость (TV23), автономия исполнения (TV24)	Субъективная оценка трудовой ситуации (TV2), разнообразие (TV21), сложность (TV22), значимость (TV23), автономия исполнения (TV24)
Вознаграждение за труд и социальный климат (TV3), обратная связь (TV33), контроль деятельности (TV34)	Вознаграждение за труд и социальный климат (TV3), социальные отношения (TV31), оплата труда (TV32), обратная связь (TV33), контроль деятельности (TV34)
Когнитивная напряженность (TV42), затруднения в поведении* (TV45), самочувствие* (TV46)	Острый стресс (TV4), когнитивная напряженность (TV42), затруднения в поведении* (TV45), самочувствие* (TV46)
Поведенческие риск-факторы (TV64)	Хронический стресс (TV5), тревога (TV51), депрессия (TV53), психосоматические реакции (TV55), нарушения сна (TV56), синдром выгорания (TV62), невротические реакции (TV63), поведенческие риск-факторы (TV64)

Примечание: * – предельно-высокий уровень.

Для персонала с *выраженным уровнем* стресса характерны негативный образ трудовой ситуации, симптоматика острого стресса и поведенческие риск-факторы. Сотрудники воспринимают работу как однообразную и простую по содержанию, малозначимую для других коллег и непредполагающую принятие самостоятельных решений. Тотальный контроль за деятельностью оператора и неэффективная система обратной связи являются серьезными стресс-факторами. Негативная симптоматика острого стресса проявляется в максимальном ухудшении самочувствия, затруднениях в поведении и общении, когнитивной напряженности. Персонал купирует рабочее напряжение с помощью вредных для здоровья привычек: интенсивного курения, неправильного питания и т. д.

Синдром ПС у сотрудников *группы риска* отягощен дополнительными проявлениями:

- неудовлетворенностью оплатой труда и высокой конфликтностью социальных отношений;
- сильными тревожно-депрессивными симптомами и психосоматическими реакциями, серьезными проблемами со сном, невротическими проявлениями и синдромом выгорания.

Проведенный анализ синдромов ПС у сотрудников с разным уровнем переживаемого стресса продемонстрировал, что у сотрудников выделяется типичный «портрет» стрессового состояния. Ежедневные затруднения, возникающие в процессе реализации профессиональной деятельности, воспринимаются персоналом как субъективно важные и значимые, что непосредственно сказывается на текущем самочувствии операторов и их способности эффективно выполнять работу. По мере увеличения уровня переживаемого стресса в синдромах ПС появляются «объективированные» стрессоры, усиливаются хронические проявления и формируются личностно-поведенческие деформации.

Применение системы ИДИКС позволило выявить психологическую структуру стресса у разных категорий персонала в КЦ и обозначить основные направления оптимизационных мероприятий, направленных на снижение стрессогенности деятельности. Предварительные рекомендации разработаны для двух групп сотрудников и включают разные методы воздействий на состояние человека (опосредованные, непосредственные) [6].

Оптимизационные мероприятия для сотрудников с выраженным уровнем ПС:

1. *Опосредованные методы*: совместная работа над составлением индивидуального плана превентивных мероприятий; формирование навыков у менеджеров организации так называемого соучаствующего руководства и действенной поддержки персонала; организация и внедрение программ здорового образа жизни.

2. *Методы внешнего воздействия на состояние*: обучения приемам самомассажа и циклам позитонических упражнений; подготовка музыкальных программ и видеомузыкальных композиций для сопровождения релаксационных мероприятий.

3. *Активное изменение состояния*: проведение индивидуальной беседы с целью установления конфликтных личностных диспозиций; обучение навыкам конструктивного внутреннего диалога с собой в ситуациях затруднения; тренинг принятия решений в ситуации с неопределенным/множественным исходом; тренинг эффективного межличностного общения. Обучение навыкам делегирования полномочий; обучение навыкам саморегуляции состояния.

Оптимизационные мероприятия для сотрудников с высоким уровнем стресса:

1. *Опосредованные методы*: индивидуальный анализ стрессогенной ситуации с выявлением комплексов основных действующих стресс-факторов; разработка индивидуальной программы здорового образа жизни на период переживания острого стрессового состояния.

2. *Методы внешнего воздействия на состояние*: медикаментозная терапия и физические методы; оптимальный режим (регуляция питания с индивидуальным подбором диеты, нормализация сна и т. д.); сеансы музыкотерапии с элементами пластической экспрессии; профилактика вредных привычек.

3. *Активное изменение состояния*: психотерапевтическая беседа с выходом на снятие конфликтного отношения к ситуации, фрустрации и тревоги; обучение навыкам рефлексии собственного состояния и конструктивной внутренней оценки ситуации; тренинг анализа конфликтных ситуаций; тренинг ролевого поведения и общения; тренинг эмоционального отреагирования ситуации; групповое обучение навыкам саморегуляции состояний; игротерапия.

Таким образом, возможности системы ИДИКС позволяют организационным психологам проводить исследования стресса полного цикла. Детализированная диагностика включает в себя определение выраженности стресса у сотрудника и выявление целостного синдрома, отражающего основные «зоны риска» в формировании стрессового состояния. Предложенные рекомендации являются «отправными точками» для практических психологов по разработке профилактических и коррекционных программ, ориентированных на улучшение функциональных состояний у персонала организаций.

Список библиографических ссылок

1. Бодров В. А. Психологический стресс : развитие и преодоление. М., 2006.
2. Картрайт С., Купер К. Л. Стресс на рабочем месте. Харьков, 2004.
3. Купер К. Л., Дэйв Ф. Дж., О'Драйсколл М. П. Организационный стресс. Теории, исследования и практические применения. Харьков, 2007.
4. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса : от диагностики к профилактике и коррекции // Психол. журн. 2004. № 2.
5. Леонова А. Б. Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС) : метод. руководство. СПб., 2006.
6. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. М., 2007.
7. Организационная психология : учебник / под общ. ред. А. Б. Леоновой. М., 2014.
8. Сапольски Р. Психология стресса. 3-е изд. СПб., 2015.
9. Quick J. C., Quick J. D., Nelson D. L., Hurrell J. J. Preventive stress management in organizations. Wash., 1997.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Д. В. Кузнецов

соискатель кафедры психологии развития и педагогической психологии

Уральский федеральный университет

Екатеринбург, Россия

dmitr.kuznetsov@yandex.ru

Рассматривается проблема самоопределения в старшем школьном возрасте. Используя теоретико-методологические положения Л. Н. Божович, С. Л. Рубинштейна, Э. Эриксона, автор ставит вопрос о методах исследования процесса самоопределения и представляет данные, свидетельствующие о ценностных ориентациях старшеклассников, полученные посредством методики М. Рокича. Выявлены статистически значимые различия между контрольной группой и экспериментальной, в которой осуществлялась психолого-педагогическая фасилитация старшеклассников трех разнотипных образовательных учреждений. Сделан вывод о необходимости дальнейшего поиска средств психолого-педагогической поддержки и адекватных методов мониторинга процесса самоопределения.

Ключевые слова: самоопределение старшеклассников, методы исследования процесса самоопределения старшеклассников, психолого-педагогическая фасилитация.

SENIOR SELF: THE PROBLEM OF METHODS

D. V. Kuznetsov

Competitor of the Department of Developmental Psychology and Educational Psychology

Ural Federal University

Yekaterinburg, Russia

The author considers the problem of self-determination at high school age. In this context, the author relies on regulations stated by L. N. Bozhovich, S. L. Rubinshtein, E. Erickson. He brings up issues concerning research methods in self-determination and gives some data throwing light on high school students' values obtained via M. Rokeach's Values Orientations method. As a result, statistically significant differences are clearly seen in the students' values between the control group and the experimental group consisting of students from three various school types where psychological and pedagogical support was given. The author concludes there is a need for further research of the means and appropriate control methods of self-determination.

Keywords: Self-determination of high school students, research methods in self-determination, psychological and pedagogical facilitation.

Интерес к проблеме самоопределения и формирования идентичности личности в разных возрастных периодах возрастает в психолого-педагогических исследованиях. Это обусловлено недостаточным теоретико-методологическим осмыслением данных категорий и стоящих за ними динамичных процессов в текущем социокультурном и образовательном пространстве. Отсюда и проблемы экспериментальных разработок, требующих обоснованного применения адекватных методов исследования.

Самоопределение как социально-психологический феномен и научное понятие многоаспектно, поэтому в науке имеются различные подходы к его определению и исследованию. Например, самоопределение понимается как относительно самостоятельный этап социализации (Г. П. Ников, В. Ф. Сафин); свободное избрание человеком своей судьбы (С. Л. Рубинштейн); осознание личностью своей позиции (К. А. Абульханова-Славская); осознание цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной деятельности (Л. И. Божович); содержательное конструирование каждым человеком своего «жизненного поля» (М. Р. Гинзбург); совокупность задач, которые общество ставит перед личностью, и ей их необходимо решать (Е. А. Климов). Различные аспекты исследования самоопределения представлены в работах В. В. Столина (психологический механизм возникновения и развития феномена самоопределения), Л. И. Божович (возрастные особенности личностного самоопределения), А. А. Бодалева, А. А. Деркач, А. Климова (самоопределение в контексте профессиональной деятельности), А. В. Петровского, В. А. Петровского (самоопределение личности в группе).

Многие авторы, например К. Герген, Э. Эриксон, К. Роджерс, Э. Фромм, обращают внимание на период ранней юности (старшего подросткового, младшего юношеского возраста) как на этап жизни, в котором процесс самоопределения становится более интенсивным и его последствия наиболее значимы для дальнейшего успешного функционирования личности.

Вслед за Л. И. Божович мы связываем понятие «самоопределение» с развитием у подростков способности направлять сознание «на анализ социальных и собственных психических процессов, переживаний, характеризуемый нарастанием понимания себя, своих возможностей и стремлений, своего места в обществе и своего назначения в жизни» [1, с. 244]. Ведущая роль в успешном самоопределении принадлежит сознанию, направленному на осознанный выбор себя, что и отличает старшеклассников (16–17 лет) от предыдущего возраста. Сознательность активно проявляется относительно внутренних структур психики. Разделяя положения Э. Эриксона, считаем, что процесс обретения и формирования идентичности через самоопределение происходит еще до наступления

данного возрастного периода. Однако на рубеже подросткового и юношеского возраста необходимо интегрировать знания о себе для более полноценного развития личности. Если говорить о старшеклассниках, то они оказываются в состоянии рефлексии, стимулируемой внутренним запросом, с одной стороны, и социальной внешней ситуацией развития, требующей и личностно, и социально, и профессионально, и гендерно самоопределиться. Рассматривая процесс самоопределения как детерминированный, мы исследуем актуальную среду, ее влияние на личность старшеклассника. Преломляясь через внутренние структуры личности, факторы и влияния среды интериоризируются, становятся внутренней структурой. При этом, как писал С. Л. Рубинштейн, «внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную структуру данного тела или явления» [2, с. 287].

Особенности современной среды, в которой происходит процесс самоопределения, связаны с кардинальными социальными трансформациями: глобализацией; усилением социальной неопределенности, связанной с динамичным пересмотром и трансформацией ценностей, ценностных отношений; увеличением продолжительности процесса социализации (инфантилизация молодого поколения); расширением информационного пространства и частичной заменой межпоколенных связей [3].

Текущая психолого-педагогическая реальность сформировала новые, пока мало изученные феномены, непосредственно и опосредованно влияющие на процесс и результаты самоопределения старшеклассников, протекание кризиса идентичности личности, в их числе информационно-коммуникационная насыщенность, деструктивное влияние средств массовой информации, образы виртуальной идентичности, зависимость от мобильных технологий и др. Влияние новых факторов на формирующуюся личность старших школьников требует изучения ее потенциала, тех внутренних побудительных сил, которые становятся смыслообразующими, мотивирующими, ценностными образованиями. Этому сопутствует формирование таких необходимых структур, как понятийное мышление, категориальные формы восприятия, относительно устойчивые идеалы и ценностные отношения, адекватная самооценка. Так встает вопрос о способности к самостоятельному развитию, самовоспитанию. На этой основе старшеклассник ищет ответы на вопросы: «Кто я?», «Кем быть?», «Каким быть?» Это и период «моратория», по Э. Эриксону, определяемый как «отсрочка, предоставленная кому-либо, кто еще не готов принять ответственность или хотел бы дать себе время на подготовку. Под психосоциальным мораторием мы понимаем запаздывание в принятии на себя взрослых обязанностей...» [4, с. 166]. Состояние моратория является неизбежным в процессе формирования самоопределения старшеклассников. И только формирование интегрированного устойчивого Я-образа, Я-концепции, непрерывного ощущения собственной

идентичности (Л. И. Божович, К. Роджерс, Э. Эриксон) свидетельствует об окончании моратория.

Говоря о психологическом наполнении данных категорий, мы наблюдаем явления, описанные Л. И. Божович: простроенная система абстрактных ценностей, нацеленность на будущее мотивационной сферы и аффективного центра жизни, способность к усвоению методологических, теоретических основ наук, категориальные формы восприятия, логическая память, понятийное и дискурсивное мышление, энтузиазм, появляющиеся устойчивые идеалы и моральные принципы, нравственное и научное мировоззрение, стабилизация самооценки, иерархизация мотивов [1, с. 366–420].

Для успешного решения психолого-педагогических исследовательских задач необходимо различение понятий «методика» как совокупность методов, приемов, специальных заданий для целесообразной организации научного исследования и «инструментарий», связанный с методическими документами (анкета, бланк-интервью, опросный лист, бланки для записи результатов наблюдений и др.), с помощью которых осуществляется сбор необходимой информации [5].

Исследуя необходимость и возможности целенаправленной психолого-педагогической поддержки старшеклассников в процессе самоопределения, мы используем сравнительный и системный анализ, контент-анализ, включенное и внешнее наблюдение. Статистическая обработка данных проводится с помощью пакета STATISTICA 10.0. На констатирующем и формирующем этапах эксперимента отслеживаем влияние разнообразных факторов среды на динамику конкретных психических процессов и личностных конструктов, а именно: зависимые переменные – ценностные ориентации, когниции, эмоции, смысложизненные установки старшеклассников. Полученные результаты позволяют конкретно ориентироваться в целях, способах и средствах психолого-педагогической фасилитации. *Беседа* в свободной форме как метод исследования позволяет создавать доверительные отношения, столь необходимые для получения данных о сфере мотивов старшеклассников, системе ценностной иерархии. Взаимодействие выстроено на принципах фасилитации, сформированных К. Роджерсом: подлинности или реальности, безусловном принятии и эмпатическом понимании [6]. Психологическая беседа эффективна, потому что актуализирует когнитивную, эмоциональную и рефлексивную сферы именно через осознание и переживание себя, осмысление знаний о самом себе, тем самым делая миропонимание и мировоззрение более реалистичными и полными.

Наблюдение как один из методов исследования раскрывает себя в тренинговой работе, когда психолог модерирует обсуждения и наблюдает реакции старшеклассников на вопросы дискуссии по заданной или рожденной в полемике теме. Полученная информация является ценным дополнением к полученным данным в ходе тестирования и

позволяет проанализировать формирование социальной, внешне представленной идентичности субъекта процесса самоопределения.

Аналитические методы используются при чтении домашних заданий: эссе, отзывах по результатам имевших место обсуждений. Метод тестирования и анкетирования в нашем случае предполагает использование тестов-опросников для получения, насколько это возможно, объективных, независимых от экспериментатора данных. В этом состоит одно из основных достоинств этого метода. Мы использовали следующие тесты и анкеты:

- Разработанную нами анкету по определению уровня сформированности самоопределения в профессии, гендере, гражданской позиции и понимании себя (личностное самоопределение). Полученные результаты привели к выводу о том, что для всех категорий старшеклассников, независимо от их социального статуса, территориального проживания, успеваемости, пола, вопрос самоопределения является одинаково важным в возрасте 16–17 лет.

- Тест оценки развития уровня рефлексии А. В. Карпова позволил оценить уровень рефлексии старшеклассников и установить значимость различий между сформированностью психологических конструктов, необходимых для успешного самоопределения старшеклассников со средним и высоким уровнем развитой рефлексии и старшеклассников с низким уровнем развития рефлексии [7].

- Тест смысловых ориентаций (адаптированная Д. А. Леонтьевым версия теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика) [8] позволяет измерять актуальные смысловые конструкты старших школьников, выявлять общие показатели осмысленности жизни в различных группах, представление о целях, процессе и результатах (степени удовлетворенности), а также локусе внешнего и внутреннего контроля.

- Тест ценностных ориентаций М. Рокича выявляет структуру ценностей – ценность цели и ценность средств ее достижения [8] Ценностные ориентации являются важным конструктом, сформированность которых оказывает существенное влияние на жизненный выбор личности. Наше внимание привлекает значимость различий между выбором базовых и инструментальных ценностей до и после проведения психолого-педагогической поддержки (сравнение с контрольной группой).

Повторное тестирование с использованием указанных методик было организовано после проведения психолого-педагогической поддержки 10–11-классников в 3 разнотипных школах Екатеринбурга. В формирующем этапе эксперимента приняли участие 60 старшеклассников. Рамки статьи не позволяют представить в ней результаты, полученные по всем методикам, поэтому приведем их лишь по тесту ценностных ориентаций М. Рокича (при обработке использовался F-критерий Фишера). В отношении терминальных ценностей: для КГ (36 человек, 60 % выборки) значимость ценности «интересная работа» повышается к 11-му классу ($F = 4,4520$ при $p = 0,039$). В ЭГ (24 человека, 40 % выборки)

мы такого роста не наблюдаем, но здесь повышается показатель значимости ценности «активная деятельная жизнь» по сравнению с контрольной группой ($F = 4,26623$ при $p = 0,047$). В отношении инструментальных ценностей для ЭГ повысились показатели ценности «исполнительность» ($F = 5,8246$ при $p = 0,0189$) и понизились значения ценности «эффективность в делах» относительно контрольной группы ($F = 4,5175$ при $p = 0,0371$). Отдельное рассмотрение по гендеру показало повышение значения ценности «активная деятельная жизнь» ($F = 6,46904$ при $p = 0,016$) и снижение приоритетности ценности «удовольствие» ($F = 5,2988$ при $p = 0,0289$) для мужской ЭГ относительно соответствующей контрольной группы. ЭГ девушек показала значимость различий только в отношении ценности «эффективность в делах». Ее приоритетность статистически значимо понизилась в экспериментальной группе ($F = 4,8248$ при $p = 0,014$).

Приведенные результаты свидетельствуют о противоречивости процесса формирования ценностных ориентаций. Так, все указанные ценности относятся к «профессиональному» блоку, но значение одних из них повысилось, других понизилось. Это позволяет утверждать, что в процессе оказания психолого-педагогической поддержки старшеклассникам в их профессиональном самоопределении не всегда возможно быстро достичь цели. Однако такая поддержка со стороны психологов и педагогов, фасилитаторов возможна и необходима школьникам, поэтому мы продолжаем искать эффективные средства психолого-педагогической фасилитации, направленной на формирование у старшего школьника асертивного поведения, для которого характерны устойчивое самоощущение, зрелая многомерная Я-концепция, глубокое понимание себя, своих прав и обязанностей среди других.

Список библиографических ссылок

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды. М. ; Воронеж, 1997.
2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
3. Марцинковская Т. Д., Чумичева И. В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2015. Т. 8, № 40 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.07.2015).
4. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис. М., 1996.
5. Загузов Н. И. Словарь-справочник основных терминов и понятий, используемых при подготовке диссертационного исследования // Сайт Глубинная психология : учения и методики. URL: <http://www.psyoffice.ru/6-1002-instrumentarii-v-pedagogicheskom-isedovani.htm> (дата обращения: 13.05.2014).
6. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / пер. с англ. М., 2002.
7. Методика А. В. Карпова. Диагностика рефлексии [Электронный ресурс]. URL: <http://psylist.net/praktikum/00254.htm> (дата обращения: 15.05.2014).
8. Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО), Д. А. Леонтьев [Электронный ресурс]. URL: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 15.01.2015).

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ЭМПАТИИ

Ю. В. Лебедева

старший преподаватель кафедры психологии развития и педагогической психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
ljulia1@rambler.ru

В статье проводится обзор методик, направленных на изучение эмпатии: «Опросника для измерения эмоциональной эмпатии» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, «Диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии» И. М. Юсупова, «Диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, «Многофакторного опросника эмпатии» М. Дэвиса и «Проективной методики стратегий утешения» Е. В. Шерягиной. Методики проанализированы с точки зрения понимания феномена эмпатии и компонентного строения эмпатии.

Ключевые слова: эмпатия, компоненты эмпатии, метод, тест, психодиагностика.

METHODS OF DIAGNOSIS OF EMPATHY

J. V. Lebedeva

Senior lecturer, chair of developmental psychology and educational psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The article presents a review of methods focused on the study of empathy: «Questionnaire measure of emotional empathy» A. Mehrabyan and N. Epstein, «Diagnostics of the level of polycommunications empathy» I. M. Yusupov, «Diagnostics of the level of empathic abilities» V. V. Boyko, «Multi-factor questionnaire empathy» M. Davis and «Projective test strategies of consolation» E. V. Seregina. Tests are analyzed from the point of view of understanding of the phenomenon of empathy and component building empathy.

Keywords: empathy, components of empathy, method, test, psychodiagnostics.

Феномен эмпатии весьма труден для диагностики в силу своей сложности и неоднозначности. Целью статьи является обзор русскоязычного диагностического инструментария, направленного на исследование данного психического свойства.

Изначально феномен эмпатии изучался исключительно в аффективном ключе, однако впоследствии исследователи пришли к выводу, что эмпатия представляет собой сложный многосоставный феномен, имеющий эмоционально-когнитивно-поведенче-

скую природу. В рамках такого интегративного подхода в эмпатии можно выделить три компонента:

– *эмоциональный компонент* включает способность почувствовать переживания другого, например, посредством механизмов эмоционального заражения или вчувствования, а также способность сформировать собственный эмоциональный отклик в ответ на эти прочувствованные переживания;

– *когнитивный компонент* – познание и понимание партнера по общению, постижение смыслов, которые другой вкладывает в свои чувства путем сознательного или интуитивного анализа его поведения, децентрации, постановки себя на место другого и т. д.;

– *поведенческий (конативный) компонент* описывает выражение собственного эмоционального отклика эмпатом с помощью вербального и невербального поведения, возможного содействия переживающему другому.

Исходя из сложности структуры, весьма трудно создать единый психодиагностический инструмент, который может исследовать все компоненты и аспекты эмпатии. В настоящее время существует несколько методик, направленных непосредственно на диагностику данного феномена. Рассмотрим основные из них.

«Опросник для измерения эмоциональной эмпатии» А. Меграбяна (Albert Mehrabian) и Н. Эпштейна (Norman Epstein), адаптированный Ю. М. Орловым и Ю. Н. Емельяновым [7, с. 72–75], направлен на выявление эмоциональной реакции эмпата на переживания другого. В данной методике эмпатия исследуется через механизм эмоционального заражения, формирование эмоционального отклика, отношение к появлению эмоций другими, т. е. скорее в аффективном ключе, хотя отдельные вопросы касаются когнитивных и поведенческих аспектов. Методика содержит 33 вопроса и дихотомическую шкалу ответов («да» или «нет»). Плюсом методики является ее простота в заполнении и обработке. Минусом – недифференцированное понимание феномена эмпатии.

А. Н. Сухов и А. А. Деркач предложили «Опросник Меграбяна по изучению эмпатии», состоящий из 83 вопросов [6, с. 618–624]. Степень согласия с каждым вопросом-утверждением оценивается испытуемым в регистрационном бланке по 9-балльной шкале (от –4 до +4 с шагом в 1 балл). Такая дифференцированная шкала ответов, безусловно, является плюсом методики, так как иногда затруднительно дать однозначную оценку утверждению. Однако по опыту использования методики можно сказать, что некоторые испытуемые считают шкалу избыточной и редуцируют ее до более простой, используя не все возможные шкальные оценки.

Методика позволяет исследовать два компонента эмпатии. *Эмоциональный компонент* с помощью шкал «эмпатическая тенденция» (способность к сопереживанию, впечатлительность) и «сензитивность к отвержению» (способность к возникновению

адекватного чувства вины, восприимчивость к критике в свой адрес). Последняя шкала может быть отнесена к эмоциональному компоненту по причине диагностики ответных чувств (чувства вины), возникающих у эмпата в ответ на эмоциональное состояние партнера или обстоятельства, в которых он оказался. Шкала «тенденция к присоединению» (способность к проявлению тепла, дружелюбия, поддержки, оказанию помощи) исследует *поведенческий компонент* эмпатии.

А. А. Деркач на выборке студентов педагогического института получил нормативные значения (средние значения и стандартные отклонения) отдельно для юношей и девушек по каждой шкале, которые и легли в основу анализа данной модификации. Этот вариант методики интересен разнообразием шкал, однако затрудняет интерпретацию результатов невозможность выявить уровень выраженности этих шкал. Можно только сравнить результаты испытуемых с данными, полученными на конкретной выборке студентов. К сожалению, авторы не описывают процедуру разработки данной методики, также отсутствуют данные по валидности и надежности теста.

Одним из самых популярных инструментов изучения эмпатии является тест И. М. Юсупова «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» [10]. Автор понимает под эмпатией взаимодействие образно-чувственного и логического познания, происходящее благодаря эмоциональному резонансу с партнером по общению. Таким образом, методика основана на интегративном подходе к пониманию феномена эмпатии. Текст методики состоит из 36 утверждений с пятью вариантами их оценок (от «никогда» до «всегда»). Сильной стороной данного инструмента является возможность проверить ответы испытуемых на искренность и учесть фактор социальной желательности. Методика прошла проверку на надежность и валидность.

Тест позволяет выявить общий уровень эмпатии: очень низкий, низкий, нормальный, высокий и очень высокий. Причем как первый, так и последний уровень рассматриваются как нуждающиеся в коррекции. К сожалению, несмотря на интегративное понимание эмпатии, данный тест не предполагает дифференцированной диагностики отдельных компонентов эмпатии. Однако методика включает дополнительные 6 шкал: эмпатию к родителям, маленьким детям, пожилым людям, животным, героям художественных произведений, незнакомым и малознакомым людям. На сегодняшний день это единственная русскоязычная методика, которая позволяет исследовать эмпатию по отношению к различным социальным объектам, глубина эмпатии к которым может быть различной. Такой подход дает возможность, например, исследовать развитие эмпатии к определенной группе объектов как профессионально важного качества [1]. В одном из вариантов данной методики указана возможность выявить уровень выраженности 6 шкал (от очень низкого до очень высокого) [8, с. 109–112], однако неясны основания такой возможности.

Методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» [2, с. 120–123] также основана на интегративном подходе. Эмпатия, по В. В. Бойко, представляет собой «форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение» [2, с. 117].

Тест состоит из 36 утверждений, которые опрашиваемый оценивает по дихотомической шкале. В данной методике выделяются 6 шкал, которые позволяют исследовать все компоненты эмпатии:

1. *Эмоциональный компонент* исследуется с помощью шкал «эмоциональный канал» (способность сочувствовать) и «идентификация» (умение переносить себя в ситуацию другого и сопереживать себе в этой ситуации).

2. *Когнитивный компонент* можно исследовать с помощью «рационального канала» (направленность когнитивных процессов на другого), «интуиции» (интуитивный способ познания другого) и «установок, способствующих эмпатии».

3. *Конативный компонент* отражает шкала «проникающая способность в эмпатии» (умение создавать атмосферу открытости и доверительности).

Методика позволяет диагностировать общий уровень развития эмпатии: очень низкий, заниженный, средний и очень высокий. Общий уровень складывается из суммы баллов по всем шести шкалам. Таким образом, один и тот же уровень у разных испытуемых может базироваться на различных каналах эмпатии, что дает богатые возможности для интерпретации результатов. Однако неизвестна теоретическая модель, на основании которой автор выбрал именно этот перечень шкал, а также отсутствуют данные о стандартизации методики, что затрудняет применение данного теста.

Интересна модификация этой методики, произведенная самим автором [3]. Данные оригинального теста подвергались математическому анализу, результатом которого стал вариант, содержащий всего 32 вопроса с дихотомической шкалой ответов и включающий всего 2 шкалы вместо 6, соответствующие *эмоциональному и когнитивному компонентам* эмпатии. Шкала «эмоциональной отзывчивости и понимания» (ЭОП) измеряет способность человека эмоционально откликаться на переживания другого и постигать смысл этих состояний для самого переживающего. А шкала «непроизвольного внимания и интуиции» (НВИ) отражает способность человека проявлять немотивированное внимание к субъектной реальности другого и пользоваться интуицией при понимании партнера по общению.

В. В. Бойко считает, что эмпатия проявляется только при сочетании эмоционального и когнитивного компонентов в определенной пропорции. При дефиците обоих

компонентов эмпатия практически отсутствует, а при избытке эмоциональности она искажается либо становится амбивалентной, т. е. двойственной и противоречивой характеристикой индивида, что затрудняет прогнозирование ее роли в восприятии другого. Диапазоны шкал НВИ и ЭОП формируют итоговый показатель эмпатии, соответствующий одной из четырех зон – дефицита, нормы, амбивалентности и деформации. Такой дифференцированный анализ сочетания эмоционального и когнитивного компонентов является несомненным плюсом данной модификации.

В настоящее время проводится адаптация «Многофакторного опросника эмпатии» М. Дэвиса [4], который определяет эмпатию как «реакцию на наблюдаемый опыт другого» [3]. Методика состоит из 28 вопросов, которые позволяют провести диагностику по 4 шкалам.

Две из них измеряют *когнитивный компонент* эмпатии. Это шкала «децентрации» (Perspective-Taking), которая оценивает тенденцию испытуемого понимать и принимать в расчет точку зрения другого человека, и шкала «фантазии» (Fantasy), измеряющая тенденцию воображаемого переноса себя в чувства и мысли героев художественной литературы, персонажей кино и театра.

Остальные 2 шкалы направлены на измерение *эмоционального компонента* эмпатии. Это шкала «эмпатической заботы» (Empathic Concern), измеряющая симпатию, сочувствие, жалость по отношению к переживающему другому, и шкала «эмпатического дистресса» (Personal Distress), отражающая степень тревоги и дискомфорта, возникающие у эмпата при наблюдении за переживающим другим и направленные на благополучие собственной личности.

Несомненным преимуществом данной методики является измерение конкретных эмоциональных и когнитивных механизмов, за счет которых функционирует эмпатия. Также есть данные по валидности и надежности методики.

Таким образом, в современной психологической литературе можно обнаружить четыре оригинальных теста, направленных на диагностику эмпатии, один из которых пока находится в стадии адаптации. Однако изучение такого глубокого личностного феномена, как эмпатия, не должно исчерпываться исключительно номотетическим методом. Поэтому большое внимание уделяется проективным методикам, способным дать дополнительную информацию при изучении данного феномена.

Интересной и перспективной является «Проективная методика стратегий утешения» Е. В. Шерягиной [9], составленная на основе понимания переживания в трудах Ф. Е. Василюка. Рассматривая утешение как «интерпсихологическую форму переживания» [9, с. 213], автор обращается к исследованию *поведенческого компонента* эмпатии. Однако анализируется не только вербальное выражение эмпатического отклика

(или отсутствие такового), но и особенности восприятия эмоций партнера по общению, степень понимания его чувств, глубина сочувствия по отношению к другому. Методика представляет собой 5 фраз ребенка, оказавшегося в трудной ситуации, на которые нужно ответить с позиции взрослого, и 5 реплик взрослого человека, также оказавшегося в затруднительном положении, на которые нужно ответить с позиции старшего друга. Кроме того, испытуемому предлагается обозначить чувства ребенка и взрослого, которые скрываются за произносимыми ими репликами и предположить, какие чувства вызвали те ответы, которые он дал на реплики. Интерпретация ответов основана на шкале эмпатии К. Роджерса, которая предполагает выделение 5 уровней эмпатии. Первый уровень характеризуется игнорированием чувств собеседника, а пятый уровень предполагает постижение смыслов переживаний другого на более глубоком уровне, чем он сам их выражает. В работе А. В. Ивановой предложены 2 шкалы интерпретации ответов испытуемых: «степень эмпатической заботы» и «степень ориентации на эмоции и переживания в ситуации» [5]. В настоящее время методика проходит апробацию с целью дифференциации шкальных оценок.

Итак, в зависимости от целей и задач исследователь может выбрать методы, которые позволят изучить эмпатию по отношению к различным социальным объектам, дифференцировать эмпатические механизмы и изучить сочетание компонентов эмпатии друг с другом. Однако есть необходимость в доработке существующих методов и поиске новых способов диагностики эмпатии.

Список библиографических ссылок

1. Агавелян Р. О., Агавелян В. С. Методы оценки эмпатии, психических состояний и свойств личности студентов : учебник. Челябинск, 1999.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других. М., 1999.
3. Бойко В. В., Клиценко О. А. Оценка эмпатии личности. СПб., 2002.
4. Будаговская Н. А., Дубровкая С. В., Карягина Т. Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1.
5. Иванова А. В. Структура и развитие эмпатических способностей в ходе обучения психологическому консультированию : диплом. работа. М., 2013.
6. Прикладная социальная психология : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова и А. А. Деркача. М. ; Воронеж, 1998.
7. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой и Л. А. Шайгеровой. М. ; 2008.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
9. Шерягина Е. В. Проективная методика стратегий утешения // Консультативная психология и психотерапии. 2013. № 2. С. 212–224.
10. Юсупов И. М. Психология эмпатии : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1997.

МЕТОДИКА «ПРОФОРИЕНТАТОР» – ПОМОЩЬ СТАРШЕКЛАССНИКАМ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

А. В. Мальцев

кандидат биологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
AlexeyMaltsev@urfu.ru

Компьютерная методика «Профориентатор» предназначена для работы со старшеклассниками (учениками 8–11-х классов), рассматривающими вопрос о выборе профессии и соответствующего высшего или среднего специального учебного заведения, а также с выпускниками школ, еще не имеющими опыта работы. Основным результатом тестирования – шкальный профиль с баллами в стенах по каждой из восемнадцати шкал, сопровождаемый словесной интерпретацией. В результат входят списки наиболее подходящих тестируемому профессий по каждому из трех блоков и интегральный показатель по всем блокам (на основании степени сходства полученного профиля с полученными экспертным путем идеальными профилями успешных представителей более 120 профессий). Выдаются рекомендуемые развивающие тренинги; приводится профиль рекомендуемого тестируемому дальнейшего профильного обучения (на девятилучевой диаграмме-мишени, в стенах, на основании показателей интегральных S-шкал).

Ключевые слова: методика «Профориентатор», шкалы: интересов, способностей, личных качеств, профессии, рекомендации к развитию, профильные классы.

METHOD «PROFORIENTATOR» – HELP HIGH SCHOOL STUDENTS IN CHOOSING A PROFESSION

A. V. Maltsev

Candidate of biological Sciences,
associate Professor, Department of General and Social Psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

Computer technique «Proforientator» is designed to work with high school students (students 8–11), consider the selection of the profession and corresponding higher or secondary special educational institutions, as well as high school graduates still do not have work experience. The main result of the test – the profile of bar graph with scores in the walls of each of the eighteen scales, accompanied by verbal interpretation. The result includes a list of the most suitable professions under test for each of the three blocks and an integral component

of all units (on the basis of the degree of similarity profile obtained with those obtained by expert ideal profile of a successful representatives of more than 120 jobs). Issued recommended educational training; given the profile of the tested recommended further specialized education (in devyatiluchevoy chart target in the walls, on the basis of indicators of integrated S-scales).

Keywords: Methodology «Proforientator» scale: interests, abilities, personal qualities, profession, recommendations for development, specialized classes.

Психодиагностический комплекс «Профориентатор» предназначен для учащихся 8–11-х классов с целью выявить их профессиональные склонности, выбрать средне-специальное или высшее учебное заведение для дальнейшего обучения и направление подготовки, определить профиль обучения в старшей школе.

Психологическая методика «Профориентатор» разработана коллективом научных сотрудников Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова под руководством профессора А. Г. Шмелева. Основой современной версии была компьютерная программа-методика под названием «Тест профессиональных склонностей», появившаяся в 1997 г. [1].

В настоящее время методика полностью компьютеризирована и реализуется в рамках специализированной программной оболочки MAINTEST, также разработанной А. Г. Шмелевым. Принципы построения методики – гетерогенный тест с заданиями на выбор ответа, разделением контролем времени по субтестам на способности и автоматизированным ранжированием профилей профессии по близости к профилю тестируемого. Целенаправленная работа над методикой «Профориентатор» началась в 2002 г., а в 2014 г. вышла очередная версия «Профориентатор 4.4». В 2003 г. компьютерный диагностический комплекс «Профориентатор» получил официальное признание на уровне Министерства образования Российской Федерации. В 2008 г. методика получила Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ за № 2008612055 (авторы: А. Г. Шмелев, А. Г. Серебряков, Е. И. Рыхлевская, О. Н. Иванова, О. Н. Кононов), выданное Федеральной службой по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам.

Современная версия тестового комплекса «Профориентатор» состоит из трех батарей тестовых заданий на определение структуры интересов, способностей и личности. Блок интересов состоит из 84 утверждений, распределенных по 8 шкалам: техника, наука, искусство, общение, бизнес, знак, природа, риск. Блок включает 73 вопроса, распределенных по 6 шкалам: вычисления, лексика, эрудиция, зрительная логика, абстрактная логика, внимание. Блок личности содержит 50 вопросов-утверждений, распределенных по 4 шкалам: активность, согласие, самоконтроль, эмоциональная стабильность.

Выбор 8 шкал интересов основан на объединении теоретического подхода, принятого в отечественной психологии труда (Е. Климов и его типы «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знак», «человек – художественный образ») и в американской психологии профессионального выбора (Дж. Холланд и его «Реалистический», «Исследовательский», «Артистический», «Социальный», «Влияющий» и «Конвенциональный» типы). В типологии методики «Профориентатор» предпринята попытка отразить «естественную» классификацию сфер, или областей приложения человеческих сил – по предмету труда (Е. Климов) или «типу рабочей среды, рабочего окружения» (Дж. Холланд). Так, шкала «Риск», не имеющая эквивалента в типологиях обоих упомянутых исследователей, используется в «Профориентаторе» для диагностики склонности к профессиональной деятельности в необычных условиях – с риском для жизни, в условиях физического и психического стресса.

Шесть шкал второго блока позволяют осуществить дифференцированную диагностику ряда вербальных и невербальных способностей. Шкалы способностей – это шкалы, определяющие уровень достижений тестируемого в различных областях интеллекта для развития соответствующих знаний, умений, навыков. Дело в том, что различные сферы деятельности человека предъявляют разные требования к развитию тех или иных способностей. Если эти требования объединить в группы, то окажется, что для гуманитария важнее развитие речевых способностей: лексика, эрудиция, абстрактная логика, а для «технарей» – вычисления, внимание и зрительная логика.

Четыре шкалы блока личность в методике «Профориентатор» представляют 4 из 5 факторов большой пятерки личностных факторов (*big five*). Из многочисленных исследований черт характера личности выбраны биполярные шкалы: 1 – активность / пассивность, 2 – согласие / враждебность, 3 – организованность / импульсивность, 4 – эмоциональная стабильность / нестабильность. Пятый фактор, представляющий биполярную шкалу открытость к новому опыту / узкий кругозор, по версии разработчиков определяется вопросами из блока способностей.

Результаты тестирования по методике «Профориентатор» выдаются не в виде сырых баллов, а в виде стандартизированной десятибалльной шкалы стенов. Полученные первоначально сырые баллы подвергаются процедуре автоматического пересчета путем стандартизации, для проведения которой требуется знать нормы: среднее значение и стандартное отклонение по каждой шкале. На рис. 1 приводится результат тестирования в виде шкального профиля испытуемого по 3 блокам и 18 шкалам, в блоке способностей (структура интеллекта), кроме 6 описанных выше шкал, отдельно рассчитывается общий балл.

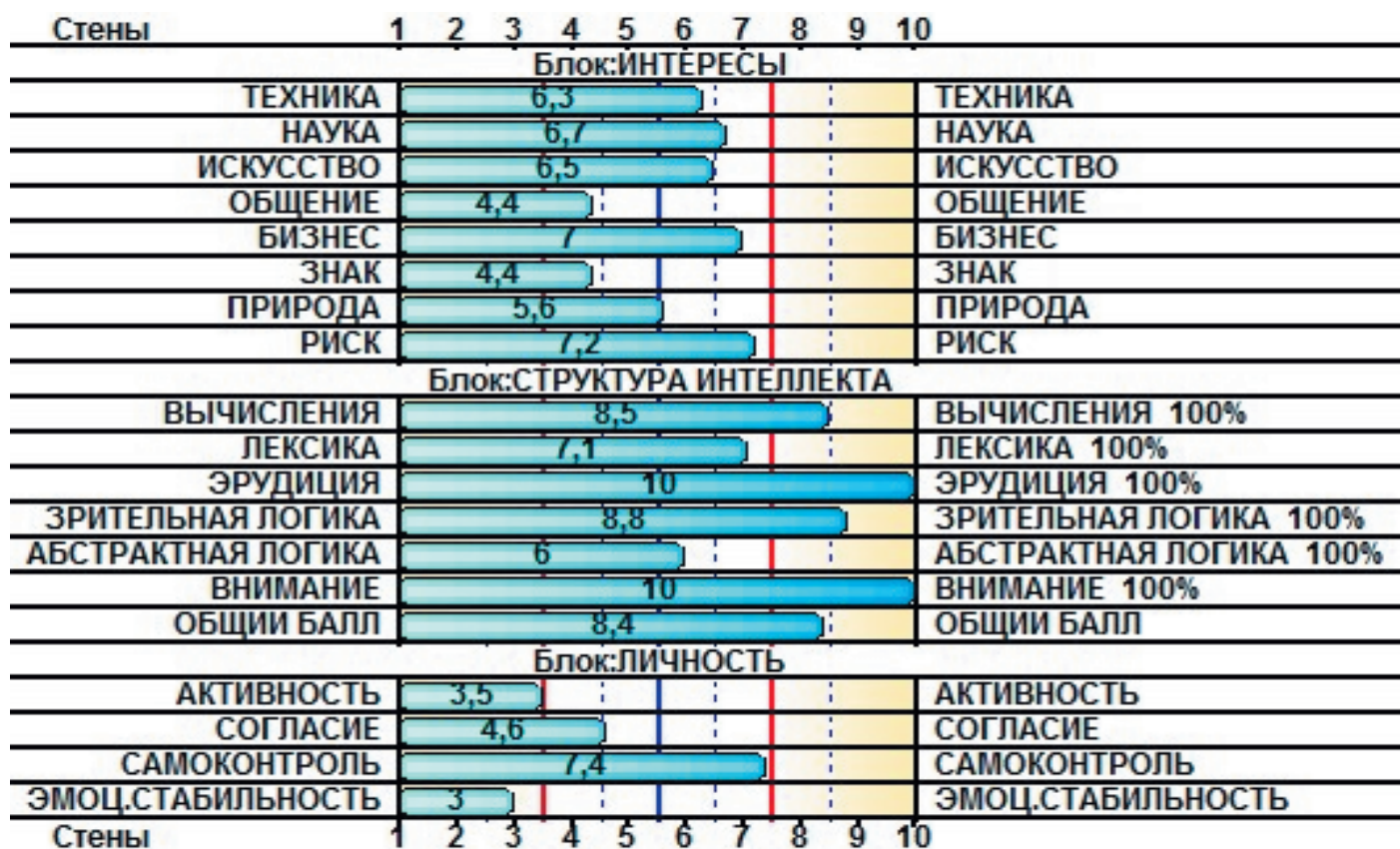


Рис. 1. Результат тестирования в виде шкального профиля испытуемого по 3 блокам и 18 шкалам

В основе диагностики по всем 18 шкалам лежат понятия «норма» и «отклонение от нормы». В качестве нормы, определенной статистическими методами, принят интервал значений от 3,5 до 7,5, который соответствует стандартному отклонению от среднего, равного 5,5, эти значения обозначены на рис. 1 сплошными линиями. Если показатель по какой-либо из шкал лежит в зоне нормы, такое значение не стоит рассматривать как важное качество, являющееся основанием для рекомендации или противопоказания к соответствующей профессии. Наоборот, сильная выраженность качества – значение выше нормы так же, как и его слабое развитие, – значение ниже нормы – может являться поводом для обсуждения при выборе будущей профессии. Например, если у человека показатель вычисления в норме, это мало о чем говорит. Но если этот показатель выше нормы – это означает выраженные способности по математике, а следовательно, возможные рекомендации на математические, инженерно-программистские или экономические специальности. Показатели ниже нормы определяют рекомендации по отказу от соответствующих профессий. Так, низкие результаты по шкале зрительной логики – противопоказание к дизайнерским профессиям, а по шкале общение – к профессии психолога или педагога.

В методике «Профориентатор» рассчитываются нормы отдельно для каждой возрастной группы: 8 класс и менее, 9, 10, 11 класс, а также категории «школа окончена менее 5 лет назад» и «школа окончена более 5 лет назад». Стандартные баллы позволяют испытуемому сравнить себя (свои показатели) с показателями своих сверстников и таким образом получить более объективную оценку. Нормы регулярно обновляются и в обязательном порядке пересчитываются с каждой модификацией теста.

Комплекс стандартизирован на выборке подростков от 13 до 18 лет, прошедших профориентационную консультацию на факультете психологии МГУ и в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии». Расчет норм проведен на выборке около 1000 испытуемых (клиенты Московского центра). Нормы для Москвы и регионов разные. Для региональных центров используются нормы, рассчитанные более чем на 1000 протоколов испытуемых из различных регионов России [2].

На выборке стандартизации проведена оценка надежности теста, при этом использован коэффициент надежности α -Кронбаха. Данный коэффициент представляет собой оценку надежности, базирующуюся на гомогенности шкалы или сумме корреляций между ответами испытуемых на вопросы внутри одной и той же тестовой формы. Значения надежности по коэффициенту α -Кронбаха для 18 шкал оказались разными – от 0,48 для шкалы «зрительная логика» до 0,83 для шкалы «интерес к искусству».

Внутренняя валидность тестовых шкал устанавливалась с помощью конфирматорного факторного анализа: ключи присваивались только тем пунктам, которые дают значимые и интерпретируемые корреляции с суммарными баллами по заранее заданным субшкалам теста. Все ключевые пункты теста значимо коррелируют со «своими» шкалами, коэффициент корреляции изменяется по разным шкалам от 0,19 до 0,47 со средним значением, равным 0,31. При обследуемом объеме выборки 946 испытуемых значимым на уровне значимости $p > 0,001$ является коэффициент корреляции больше 0,11. Следовательно, можно увидеть, что вопросы из всех шкал теста обладают необходимыми параметрами внутренней валидности. При этом научная лаборатория «Центр тестирования и развития “Гуманитарные технологии”» под научным руководством профессора А. Г. Шмелева постоянно контролирует психометрические свойства данной методики, такие как надежность, внутренняя валидность, репрезентативность.

Уникальность методики «Профориентатор» в том, что, несмотря на всевозможные в таких случаях трудности, для нее была проведена оценка прогностической валидности. Полученные результаты подтверждают статистически значимые связи между данными тестирования и совершенным реальным выбором направления обучения, а также уровнем удовлетворенности обучением у студентов. Процент совпадений

рекомендаций, выданных методикой «Профориентатор», и одобренного студентами выбора направления подготовки составляет по разным направлениям подготовки от 53,3 % по естественно-научному профилю до 73,2 % по техническому. Для анализа соотношения тестовых баллов и выбранного впоследствии профильного обучения использовался метод крайних групп и *Phi*-коэффициент корреляции Гилфорда для таблиц сопряженности 2 x 2 [3].

В качестве комплексных критериев, на основании оценки базовых результатов (по блокам «Интересы», «Способности», «Личность») «Профориентатор» предлагает рекомендации по наиболее близким испытуемому профильным классам (рис. 2).



Рис. 2. Лепестковая диаграмма рекомендуемых профилей обучения

По профильным классам программа строит круговую диаграмму с девятью лучами, каждый из которых показывает, насколько испытуемому подходит тот или иной профиль обучения. Анализируются следующие профили: информационно-технологический, инженерный, физико-математический естественно-научный, естественно-технологический, творческий, лингвистический, общественно-гуманитарный, финансово-экономический.

Автоматизированный анализ индивидуального профиля тестируемого позволяет сформировать список рекомендуемых профессий. В основе такого анализа лежит математическое сходство, или близость, данного профиля и профилей «идеальных профессионалов» (всего в методике 129 современных профессий). Планомерная работа Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» над созданием профилей «идеальных профессионалов» является залогом высокого качества методики «Профориентатор», признанной как среди психологов-профессионалов, так и среди школьников и их родителей по всей России.

Результаты сравнения профиля тестируемого и профилей «идеальных профессионалов» представляются в виде списка рекомендуемых профессий с соответствующими коэффициентами сходства (полное совпадение – 1) – сначала по каждому блоку (интересы, способности, личность), затем программа формирует интегральный список профессий, комплексно оценивая результаты по всем трем тестовым блокам (таблица). Полное сходство профиля испытуемого и «идеального профессионала» крайне редкое, как правило, подбираются сходные профили со значением сходства от 0,6. Сходные профили выдаются в порядке убывающей близости с данными, полученными в результате тестирования профилем. Чем выше значение коэффициента сходства, тем в большей степени необходимо обращать внимание на такие результаты. Условно в качестве наиболее значимой границы можно рекомендовать показатель сходства 0,8 и выше.

Каждая профессия в новой версии теста снабжена списком сокращенных названий экзаменов, требующихся для ее получения (в форме ЕГЭ). В случае, если профессия подразумевает ВПО или СПО, напротив профессии тест выдает список тех ЕГЭ, которые предстоит сдавать абитуриенту (знаком * обозначается обязательный профильный экзамен для данной профессии). Данная опция введена для более удобной работы в процессе консультирования, так как клиент сразу может видеть, какие профессии (судя по экзаменам) он, вероятнее всего, в силах освоить, а консультант может оперативно ориентировать клиента, в том числе и по экзаменам к профессиям.

Полезную информацию можно получить, анализируя отдельно списки профессий, предложенные на основании только способностей, только интересов, только личностных качеств. Важно отметить, что выдаваемый методикой «Профориентатор» список – это примерное указание даже не профессий, а направлений, сфер деятельности, которые подходят данному испытуемому, и этот список необходимо уточнить в беседе с тестируемым: вполне возможно, что он ориентируется на какую-либо профессию, которую компьютер не указал, но которая подходит под его профиль по психологической структуре труда.

Рекомендуемые профессии на основании сходных профилей

Сходные профили к блоку ИНТЕРЕСЫ

Название профиля		Коэффициент сходства
Фармацевт-провизор	<i>Хим. *, рус., физ., биол.</i>	0,76
Веб-дизайнер	<i>Лит. *, рус., ист., творч. конкурс</i>	0,74
Повар-кондитер	<i>Без ЕГЭ</i>	0,72
Звукорежиссер	<i>Мат. *, рус., лит., творч. конкурс (театр, кино, ТВ)</i>	0,71
Менеджер-предприниматель	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз</i>	0,71
Фотограф, видеооператор	<i>Лит. *, рус., физ., творч. конкурс</i>	0,7
Географ, метеоролог	<i>Гео. *, рус., мат., инф.</i>	0,69
Логистик	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,69
Регионоведение	<i>Ист. *, рус., гео., ин. яз.</i>	0,69
Технолог легкой промышленности	<i>Мат. *, рус., физ., хим.</i>	0,68
Бизнес-тренер	<i>Общ. *, рус., мат., ин. яз.</i>	0,67
Ветеринарный врач	<i>Биол. *, рус., мат., хим.</i>	0,67

Сходные профили к блоку СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТА

Название профиля		Коэффициент сходства
Режиссер	<i>Лит. *, рус., ист., творч. конкурс</i>	0,64
Информационные системы в экономике	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,63
Системный аналитик	<i>Мат. *, рус., физ., инф.</i>	0,63
Финансовый аналитик	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,62
Информатика в гуманитарных областях	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,61
Продюсер	<i>Лит. *, рус., мат., творч. конкурс</i>	0,61
Связи с общественностью, PR	<i>Общ. *, рус., ист., ин. яз.</i>	0,61
Банковский служащий	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,6
Регионоведение	<i>Ист. *, рус., гео., ин. яз.</i>	0,59
Экономист	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,58
Инженер в сфере телекоммуникаций	<i>Мат. *, рус., физ., инф.</i>	0,56
Логистик	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,56

Сходные профили к блоку ЛИЧНОСТЬ

Название профиля		Коэффициент сходства
Биохимик, микробиолог	<i>Биол. *, рус., мат., хим.</i>	0,99
Геолог, горный инженер	<i>Мат. *, рус., физ., гео. (геолог.) или Мат. *, рус., физ., инф. (инженер)</i>	0,99
Биолог-эколог	<i>Биол. *, рус., мат., хим.</i>	0,96

Печатник	<i>Без ЕГЭ</i>	0,93
Социолог-статистик	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,93
Информационные системы в экономике	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,89
Историк (страновед, искусствовед, культуролог)	<i>Ист. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,89
Географ, метеоролог	<i>Гео. *, рус., мат., инф.</i>	0,88
Инженер по качеству	<i>Мат. *, рус., физ., инф.</i>	0,87
Инженер-химик	<i>Мат. *, рус., физ., хим.</i>	0,85
Программист	<i>Мат. *, рус., физ., инф.</i>	0,85
Фармацевт-провизор	<i>Хим. *, рус., физ., биол.</i>	0,84

Сходные профили по всем шкалам

Название профиля		Коэффициент сходства
Информационные системы в экономике	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,71
Информатика в гуманитарных областях	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,64
Логистик	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,64
Биохимик, микробиолог	<i>Биол. *, рус., мат., хим.</i>	0,63
Фармацевт-провизор	<i>Хим. *, рус., физ., биол.</i>	0,63
Финансовый аналитик	<i>Мат. *, рус., общ., ин. яз.</i>	0,62
Регионоведение	<i>Ист. *, рус., гео., ин. яз.</i>	0,61
Режиссер	<i>Лит. *, рус., ист., творч. конкурс</i>	0,61
Системный аналитик	<i>Мат. *, рус., физ., инф.</i>	0,61
Физик, биофизик	<i>Физ. *, рус., мат., инф.</i>	0,61
Инженер по качеству	<i>Мат. *, рус., физ., инф.</i>	0,6
Инженер-технолог (полиграфия)	<i>Мат. *, рус., физ., хим.</i>	0,6

Поскольку база «Профориентатора» содержит ограниченное число профессий, последние задают лишь ориентиры подходящих сфер трудовой деятельности и не должны рассматриваться как окончательный приговор.

Это – повод для анализа, обсуждения результатов с тестируемым и мотивирования тестируемого на самостоятельный поиск направлений профессионального роста – теперь уже при условии лучшего понимания своих интересов, способностей и личностных особенностей.

Склонность к определенному виду профессиональной деятельности определяется как сочетание интересов и способностей, при этом не вступающее в противоречие с личностными психологическими особенностями выбирающего профессию. Поскольку в структуре трудовой деятельности способности («что я могу») применяются в сфере определенной предметной деятельности («с чем мне интересно работать»),

отдельные шкалы блоков «интересы», «способности» и «личность» могут образовывать комплексы. Пример таких комплексов: в блоке «интересы» шкала «искусство» сочетается в блоке способностей со шкалой «зрительная логика», а в блоке «личность» со шкалой «неорганизованность». Еще одним примером комплекса может быть сочетание шкалы «техника» в блоке «интересы», шкалы «вычисления» в блоке способностей и шкалы «эмоциональная стабильность» в блоке «личность». Анализ сочетаний сферы интересов, способностей и личностных особенностей должен быть направлен на выявление неадекватных результатов теста. Так, редкие сочетания гуманитарных и математических интересов и способностей находят свое применение в профессиях экономических, веб-дизайнерских, компьютерной лингвистике и т. д.

Также методика дополнена специальным блоком развития, отражающим перечень рекомендуемых школьнику тренинговых (развивающих) программ. Данный блок создан с целью обеспечения консультирования школьников и абитуриентов не только по вопросам профессионального, но и личностного развития, а также с целью рекомендации конкретных тренинговых программ и направлений для такого развития.



Рис. 3. Результаты блока актуальности тренинговых программ

Блок развития содержит 6 рекомендуемых тем для тренинга. Тест анализирует профиль человека по блокам «интересы», «способности», «личность» и указывает степень необходимости пройти ту или иную программу. Система оценивания в этом блоке такая же, как и в остальных – 10-балльная шкала стенов, рассчитываемая по тому же принципу, с выделением среднего значения и нормы. Чем ближе значение по какой-либо шкале тренинга к 10, тем в большей степени можно рекомендовать человеку соответствующий тренинг. Минимальным порогом рекомендации считается значение в 5 баллов. Если значение по тренингу превышает этот уровень, тест выводит соответствующую интерпретацию к тренингу с описанием соответствующей программы.

Каждая из 6 тренинговых программ рекомендуется в двух случаях: если у человека по данной тематике наблюдается либо недостаточная развитость того или иного качест-

ва, или, наоборот, высокая развитость. В обоих случаях тренинг будет рекомендоваться, но с разными текстовыми интерпретациями к нему.

Методика «Профориентатор» технологически проводится в двух режимах: с дистанционной обработкой протоколов тестирования и автономно. В УрФУ методика проводится с 2003 г. в дистанционном режиме, а в 2014 г. приобретена автономная версия методики.

Список библиографических ссылок

1. *Иванова О. Н., Одинцова В. В.* Комплекс тестирования «Профориентатор»: психометрические и прагматические свойства теста // Психол. диагностика. 2006. № 2.

2. *Шмелев А. Г., Серебряков А. Г.* Психодиагностика в профориентации: принципы инфраструктурного обеспечения компьютеризированного тестирования // Психологическая диагностика. 2006. № 2. С. 4–16.

3. *Шмелев А. Г., Серебряков А. Г., Кононова В. Н., Алтухов В. В., Иванова О. Н.* Прогностическая валидность психодиагностической методики «ПРОФОРИЕНТАТОР» (по материалам отсроченного анкетирования) / Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии». М., 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.proforientator.ru/index.php> (дата обращения: 06.07.2015).

ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДЕФОРМАЦИЯМИ

О. Б. Полякова
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности
Российский государственный социальный университет
Москва, Россия
pob-70@mail.ru

Выявлены основные особенности ответственности психологов и педагогов с профессиональными деформациями: высокий уровень рефлексии на морально-этические ситуации (моральной рефлексии или рефлексии, актуализирующейся в ситуациях, связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами) и интуиции в морально-этической сфере (нравственной интуиции); ниже среднего и средний уровни компонентов субъективного контроля; ниже среднего уровень локуса контроля – Жизнь и локуса контроля – Я; средний уровень альтруистических эмоций, морально-этических ценностей, морально-этической ответственности, ответственности.

Ключевые слова: деперсонализация, локус контроля, ответственность, педагоги, профессиональные деформации, психологи, редукция личных достижений, эмоциональное и/или физическое истощение.

FEATURES OF LIABILITY PSYCHOLOGISTS AND EDUCATORS WITH PROFESSIONAL DEFORMATION (BURNOUT)

O. B. Polyakova
PhD in Psychology, associate professor;
assistant professor of psychology of work and performance
Russian State Social University
Moscow, Russian
pob-70@mail.ru

The basic features of responsibility psychologists and educators with professional deformation: a high level of reflection on the moral and ethical situation (moral reflection or reflection, actualized in situations of moral and ethical conflicts and collisions) and intuition in moral and ethical sphere (moral intuition); below average and average levels of subjective control components; below the average level of locus of control - Life and locus of control - I; the average level of altruistic emotions, moral and ethical values, moral and ethical responsibility, accountability.

Keywords: depersonalization, locus of control, responsibility, educators, professional deformation (burnout), psychologists, reduction of personal achievement, self-development, emotional and / or physical exhaustion.

Говоря о *профессиональных деформациях*, под которыми понимают деструктивные изменения личности при выполнении деятельности; изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [4]; деструкции, возникающие при многолетнем выполнении одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияющие на ее продуктивность, порождающие профессионально нежелательные качества, изменяющие профессиональное поведение человека [5]; изменение психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей, а также отмечая *важность выявления особенностей их составляющих (эмоционального и/или физического истощения, деперсонализации и редукции личных достижений)*, необходимо акцентировать внимание именно на третьем конструкте, в состав которого входит ответственность как профессионально важное качество [31; 32].

Результаты диагностики особенностей профессиональных деформаций вообще и эмоционального и/или физического истощения, деперсонализации и редукции личных достижений в частности, 3816 будущих и работающих психологов и педагогов городов Конаково, Лихославль, Москва, Муром, Осташков, Электросталь (с помощью опросников: «Maslach Burnout Inventory – опросник на “выгорание”», авторы: С. Maslach & S. Jackson; автор адаптированного варианта – Н. Е. Водопьянова [6, с. 469–470; 27; 28; 29; 30]; «Maslach Burnout Inventory – модификация опросника на “выгорание”», авторы: С. Maslach & S. Jackson; авторы модификации: преподаватели кафедры психологии профессиональной деятельности Санкт-Петербургского государственного университета [17, с. 219–222; 27; 28; 29; 30]; «Опросник психического выгорания», автор – В. А. Farber; автор адаптированного варианта А. А. Рукавишников [22, с. 357–360; 24; 25; 26]) показали, что особенностями профессиональных деформаций будущих и работающих психологов и педагогов являются: *средний уровень выраженности профессиональных деформаций (психического «выгорания»)* вообще; *пограничные значения между уровнями ниже среднего и средним эмоционального (психоэмоционального) истощения и деперсонализации (личностного отдаления)*; *уровень выше среднего редукции личных достижений (профессиональной мотивации)*. Доминирующим конструктом профессиональных деформаций выступает *редукция личных достижений*, понимаемая либо как тенденция к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и

успехов, негативизм относительно служебных достоинств и возможностей, либо как редукция собственного достоинства, ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятие с себя ответственности и перекладывание ее на других [13; 15; 16].

Акцентируя внимание на необходимости осуществления психологической диагностики, психологической профилактики и психологической коррекции профессиональных деформаций специалистов, важно отметить такой внутренний фактор, как *ответственность*. Чем раньше диагностированы и осознаны психологические предпосылки профессиональных деформаций, тем эффективнее будут их психологическая профилактика и психологическая коррекция [12; 14].

В диагностический блок выявления особенностей локуса контроля были включены опросники: «Бойтесь ли вы ответственности?» (БЛВО) [1], «Вы – ответственный человек?» (ВОЧ) [2], «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (ДУМЭОЛ) [3], «Какова мера вашей ответственности?» (КМВО) [7], «Метод исследования уровня субъективного контроля» (УСК) [8; 21], «Ответственность» (О) [9], «Ответственный ли вы человек?» (ОЛВЧ) [10], «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) [20], «Тест на ответственность» (ТНО) [18], «Тест на оценку уровня ответственности» (ТНОУО) [11; 19], «Что для вас ответственность?» (ЧДВО) [23] (см. таблицу).

Результаты выявления особенностей ответственности психологов и педагогов с профессиональными деформациями

Испытуемые / аббревиатуры диагностических процедур и составляющих		пс	пед	пс + пед	ст-пс	ст-пед	ст-пс + ст-пед	Итого	
БЛВО	Б	20,43	20,49	20,46	17,36	18,05	17,71	19,09	
	У	С	С	С	С	С			
ВОЧ	Б	7,29	6,94	7,12	6,32	6,47	6,40	6,76	
	У	С	С	С	С	С		С	
ДУМЭОЛ	РНМЭС	Б	4,42	4,00	4,21	3,44	3,18	3,31	3,76
		У	В	В	В	С	С	С	В
	ИВМЭС	Б	4,57	4,52	4,55	2,49	2,80	2,65	3,60
		У	В	В	В	С	С	С	В
	ЭАО	Б	2,53	2,99	2,76	2,33	2,41	2,37	2,57
		У	С	С	С	С	С	С	С
	АЭ	Б	2,87	2,94	2,91	2,39	2,05	2,22	2,57
		У	С	С	С	С	С	С	С
	МЭЦ	Б	2,06	2,49	2,28	1,76	2,04	1,90	2,09
		У	С	С	С	С	С	С	С
	ОМЭО	Б	16,45	16,94	16,70	12,41	12,48	12,45	14,58
		У	В	В	В	С	С	С	С
	КМВО	Б	19,32	19,40	19,36	16,08	15,95	16,02	17,69
		У	С	С	С	С	С	С	С

УСК	ИО	+12,04	+13,00	+12,52	+8,79	+7,31	+8,05	+10,29	
	ИД	+2,37	+1,96	+2,17	+4,56	+3,91	+4,24	+3,21	
	ИН	+5,44	+5,38	+5,41	+2,19	+2,04	+2,12	+3,77	
	ИС	+1,02	+1,24	+1,13	+2,08	+2,36	+2,22	+1,68	
	ИП	0,98	0,72	0,85	+1,41	+1,07	+1,24	+1,05	
	ИМ	0,57	0,49	0,53	+1,22	+1,50	+1,36	0,95	
	ИЗ	+1,67	+1,90	+1,79	0,32	0,19	0,26	+1,03	
О	Б	7,58	7,62	7,60	5,49	5,53	5,51	6,56	
	У	С	С	С	С	С	С	С	
ОЛВЧ	Б	10,48	11,04	10,76	8,92	8,75	8,84	9,80	
	У	С	С	С	С	С	С	С	
СЖО	ЛК – Я	Б	13,37	12,90	13,14	13,02	13,41	13,22	13,18
		У	НС	НС	НС	НС	НС	НС	НС
	ЛК – Ж	Б	19,44	19,08	19,26	17,32	16,99	17,16	18,21
		У	НС	НС	НС	НС	НС	НС	НС
ТНО	Б	24,20	23,98	24,09	20,01	20,37	20,19	22,14	
	У	С	С	С	С	С	С	С	
ТНОУО	Б	9,34	9,51	9,43	8,92	8,99	8,96	9,20	
	У	С	С	С	С	С	С	С	
ЧДВО	Б	12,80	12,47	12,64	8,01	7,93	7,97	10,31	
	У	С	С	С	С	С	С	С	

Примечание: пс – психологи; пед – педагоги; ст-пс – студенты-психологи; ст-пед – студенты-педагоги; Б – баллы; У – уровни: Н – низкий, НС – ниже среднего, С – средний, ВС – выше среднего, В – высокий; РНМЭС – рефлексия на морально-этические ситуации (моральная рефлексия или рефлексия, актуализирующаяся в ситуациях, связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами), ИВМЭС – интуиция в морально-этической сфере (нравственная интуиция), ЭАО – экзистенциальный аспект ответственности, АЭ – альтруистические эмоции, МЭЦ – морально-этические ценности, ОМЭО – общая морально-этическая ответственность; ИО – шкала общей интернальности, ИД – шкала интернальности в области достижений, ИН – шкала интернальности в области неудач, ИС – шкала интернальности в области семейных отношений, ИП – шкала интернальности в области производственных отношений, ИМ – шкала интернальности в области межличностных отношений, ИЗ – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни; ЛК – Я – локус контроля – Я, ЛК – Ж – локус контроля – Жизнь.

У будущих и работающих психологов и педагогов с профессиональными деформациями выявлены:

1) *ниже среднего и средний уровни компонентов субъективного контроля:* несмотря на положительные значения, особенно у работающих психологов и педагогов с профессиональными деформациями, наблюдается снижение интернального локуса контроля по общей шкале, шкалам достижений, семейных, производственных и межличностных отношений; снижение профессиональной самооценки приводит к тому, что специалисты берут повышенную ответственность за неудачи и свое здоровье – отмечается тенденция к самокопанию, самоедству и самонеприятию;

2) *ниже среднего уровень локуса контроля – Жизнь* (согласно модификации интерпретации результатов О. Б. Поляковой: 6–13 баллов – низкий уровень; 14–20 баллов – ниже среднего уровень; 21–28 баллов – средний уровень; 29–35 баллов – выше среднего уровень; 36–42 балла – высокий уровень): специалисты часто не удовлетворены

тем, как складывается жизнь, иногда отмечают отсутствие осмысленности происходящих событий, осуществляют попытки что-либо изменить, тяготятся давлением других на них; диагностирован средний уровень фатализма и убежденности в том, что жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее;

3) *ниже среднего уровень локуса контроля* – Я (согласно модификации интерпретации результатов О. Б. Поляковой: 4–8 баллов – низкий уровень; 9–13 баллов – ниже среднего уровень; 14–18 баллов – средний; 19–23 балла – выше среднего уровень; 24–28 баллов – высокий уровень): не всегда специалисты полны энергии, могут назвать себя целеустремленными людьми, уверены, что нашли свое призвание и цель, убеждены, что их жизнь в их собственных руках и они сами управляют ею, считают свободу выбора недостаточной, не всегда верят в свои силы и возможность контролировать события собственной жизни;

4) *средний уровень морально-этической ответственности* (согласно модификации интерпретации результатов О. Б. Поляковой по отдельным показателям: 0–1 балл – низкий уровень; 2–3 балла – средний уровень; 4–5 баллов – высокий уровень): высокий уровень рефлексии на морально-этические ситуации, т. е. моральной рефлексии или рефлексии, актуализирующейся в ситуациях, связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами (срабатывает теория справедливости); высокий уровень интуиции в морально-этической сфере, т. е. нравственной интуиции, тесно связанной с предыдущим показателем; средний уровень экзистенциального аспекта ответственности (наблюдается тенденция к перекладыванию ответственности на других); средний уровень альтруистических эмоций (демонстрируется эмоциональное истощение); средний уровень морально-этических ценностей (при деперсонализации как составляющей профессиональных деформаций отмечается цинизм);

5) *средний уровень ответственности*: в большинстве ситуаций специалисты – хорошие, исполнительные работники, однако, если нужно взять на себя ответственность, принять самостоятельное решение, им становится не по себе; боятся они потому, что не всегда уверены в своих возможностях, деловых способностях и профессиональных навыках; опасаются идти на риск, хотя знают, что не ошибается тот, кто не работает; в чем-то специалисты ответственны, а в чем-то ведут себя как дети, которые сказали, а потом передумали, решили что-то предпринять, а потом забыли об этом или просто не захотели; им следует понять, что «кузнецы своего счастья» так не поступают; при эмоциональном истощении в некоторых случаях ответственность воспринимается как обременительные обязанности; специалисты не видят в ней никаких плюсов (напрасно) – если они сами не управляют своей жизнью, то ею начинают управлять другие – в своих интересах; наблюдается разумный баланс между желанием взять на себя

ответственность и уклониться от этого ради самосохранения; рефлексируя профессиональные деформации и включая психологическую защиту, специалисты прагматично оценивают производственные ситуации и не принимают ответственность на себя; специалисты достаточно ответственны и обязательны, но зачастую это касается лишь тех ситуаций, когда это в их интересах; иногда проявляют невнимание к окружающим и их просьбам; специалисты стараются держать в руках штурвал, но, при необходимости, не колеблясь, передают его в другие руки; они пытаются здраво оценивать собственные трудности и оставаться холоднокровными, но не всегда это удается; в большинстве ситуаций легко подчиняются воздействию внешних сил, оправдывая неудачи судьбой, обстоятельствами, фортуной и др.;

б) *средний уровень чувства ответственности* (согласно модификации интерпретации результатов О. Б. Поляковой: 0–4 – низкий уровень; 5–8 – средний уровень; 9–12 – высокий уровень): в большинстве ситуаций специалисты демонстрируют ответственность, стараются действовать и думать самостоятельно и полностью контролировать ситуацию, но не всегда это получается; они стремятся просчитывать на несколько ходов вперед и анализировать принимаемые решения.

Таким образом, основными особенностями ответственности психологов и педагогов с профессиональными деформациями являются: высокий уровень рефлексии на морально-этические ситуации (моральной рефлексии или рефлексии, актуализирующейся в ситуациях, связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами) и интуиции в морально-этической сфере (нравственной интуиции); ниже среднего и средний уровни компонентов субъективного контроля; ниже среднего уровень локуса контроля – Жизнь и локуса контроля – Я; средний уровень альтруистических эмоций, морально-этических ценностей, морально-этической ответственности, ответственности.

Список библиографических ссылок

1. Боитесь ли вы ответственности? [Электронный ресурс]. URL: http://testforall.narod.ru/t_v_otvet.html (дата обращения: 10.05.2015).
2. Вы – ответственный человек? [Электронный ресурс]. URL: <http://rashidagarifulina.ru/secrety-bisnesa-v-internete/test-otvetstvennost.html/> (дата обращения: 10.05.2015).
3. Диагностика уровня морально-этической ответственности личности [Электронный ресурс]. URL: http://diploma.at.ua/publ/socialnaja_zrelost/oprosnik_dumeholp_diagnostics_urovnja_moralno_ehticheskoi_otvetstvennosti_lichnosti/2-1-0-22 (дата обращения: 10.05.2015).
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. ; Екатеринбург, 2003.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. М. ; Екатеринбург, 2005.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
7. Какова мера вашей ответственности [Электронный ресурс]. URL: http://www.businessstest.ru/test.asp?id_test=31 (дата обращения: 15.05.2015).
8. Метод исследования уровня субъективного контроля // Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. СПб., 2001.

9. Ответственность [Электронный ресурс]. URL: <http://www.opentests.ru/grossqualities/workandcareer/amenability.html> (дата обращения: 05.05.2015).
10. Ответственный ли вы человек? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.diets.ru/tests/202822/> (дата обращения: 05.05.2015).
11. Ответственный ли вы человек? [Электронный ресурс]. URL: <http://doseng.org/quiz/test-67.html> (дата обращения: 10.05.2015).
12. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национал. психол. журн. 2014. № 1 (11).
13. Полякова О. Б. Подходы к пониманию и структуре профессиональных деформаций в отечественной и зарубежной психологии // Человеческий капитал. 2013. № 5–6 (53–54).
14. Полякова О. Б. Профессиональная образовательная среда на защите будущих специалистов от профессиональных деформаций // Мир психологии. 2013. № 4.
15. Полякова О. Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности. М., 2013.
16. Полякова О. Б. Феномен профессиональных деформаций личности как объект психологического познания // Человеческий капитал. 2013. № 9 (57).
17. Практикум по психологии профессиональной деятельности. СПб., 2000.
18. Тест на ответственность [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psylist.net/test/428.htm> (дата обращения: 05.05.2015).
19. Тест на оценку уровня ответственности [Электронный ресурс]. URL: <http://vobzore.com/test/test-0067-online.php> (дата обращения: 05.05.2015).
20. Тест смысложизненные ориентации [Электронный ресурс]. URL: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 05.05.2015).
21. Уровень субъективного контроля [Электронный ресурс]. URL: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/psy-metodiks/20-2010-07-08-04-48-24/155-usk> (дата обращения: 15.05.2015).
22. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
23. Что для вас ответственность? [Электронный ресурс]. URL: <http://tests.astrostar.ru/tests/society/275462.html> (дата обращения: 05.05.2015).
24. Farber B. A. Introduction: A critical perspective on burnout // Stress and burnout in the human service professions. N. Y., 1983.
25. Farber B. A. Tailoring treatment strategies for different types of burnout // Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. 106th, San Francisco, August. 1998.
26. Farber B. A. Understanding and treating burnout in a changing culture. JCLP // Psychotherapy in Practice. 2000. Vol. 56, Nr 5.
27. Maslach C., Jackson S. MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition // Palo Alto. 1986.
28. Maslach C., Jackson S. MBI: Maslach Burnout Inventory; research edition // Palo Alto. 1981.
29. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout // J. of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2.
30. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Burnout Job // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52.
31. Polyakova O. B. Category professional deformation in psychology // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 146, Nr 25. Aug.
32. Polyakova O. B. Structure of professional deformation // Procedia : Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 146, Nr 25. Aug.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В. В. Савельев

ассистент кафедры клинической психологии и психофизиологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
BBSav91@gmail.com

В статье рассмотрены перспективы использования методов тематического моделирования (LSA, pLSA, и LDA) для проведения психологических исследований, в которых собираемый материал представлен в форме больших массивов неструктурированных текстов. Раскрыты достоинства и ограничения данных методов, а также показан общий алгоритм их применения. Также приведен план исследования «Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности в процессе непрерывного образования», в которых предполагается использовать данные методы

Ключевые слова: психологические исследования, преодоление психологических барьеров, непрерывное образование, тематическое моделирование, LSA, pLSA, LDA.

PROSPECTS OF TEXTS MATHEMATICAL MODELING IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH ON THE EXAMPLE OF «OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE CONTINUOUS EDUCATION»

V. V. Savelyev

Assistant professor of clinical psychology and psychophysiology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

This article examines the prospects for the use methods of topic modeling (LSA, pLSA, and LDA) for psychological studies where collected material is presented in the form of large amounts of unstructured text. Advantages and limitations of these methods are disclosed, as well as shows a general algorithm of their application is also the outline of the study «Overcoming the psychological barriers of professional development of the individual in the process of continuous education», which is supposed to use these methods

Keywords: psychological studies, overcoming psychological barriers, continuing education, topic model, LSA, pLSA, LDA.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-36-01306 «Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности в процессе непрерывного образования»).

Одним из самых остросюжетных методологических конфликтов XX в. является противопоставление количественных и качественных методов в гуманитарных исследованиях. Под первыми обычно подразумевают жестко структурированные методики (опросники, тесты и т. п.), которые в обязательном порядке предполагают оцифрование данных и последующую их статистическую обработку. Вторые же представлены слабоструктурированными (или же вовсе неструктурированными) методами (интервью, анализ документов и пр.), результаты которых обрабатываются непосредственно в голове исследователя, минуя статистические пакеты и другие внешние средства (наиболее подробная сравнительная характеристика качественного и количественного подхода представлена в работе В. А. Янчука «Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход» [4, с. 203]).

К преимуществам количественных методов обыкновенно относят легкость их использования, что обуславливает в целом невысокие требования к исследователю, возможность набора больших выборок (и, как следствие, лучшие показатели репрезентативности), а также допустимость применения несложных статистических методов обработки данных. Последние имеют то преимущество, что позволяют вычислить вероятность, с которой та или иная исследовательская гипотеза оказывается верной.

Главным же недостатком количественных методов обычно считают некоторого рода «поверхностность», «отсутствие глубины», что на практике означает существенные потери информации, которые происходят на этапе сбора данных. Дело в том, что жесткая структура, которая лежит в основе любого теста или опросника и которая обычно диктуется концептуальными рамками той или иной теории, образует своего рода «фильтр», который пропускает только релевантную этой теории информацию. Как итог, многие данные, которые могут быть важны для исследователя, остаются за бортом, что ведет к существенному снижению внешней валидности исследования.

Качественные же методы, в свою очередь, напротив, позволяют собрать как можно больше информации об объекте исследования, однако их трудоемкость зачастую ведет к тому, что выборки оказываются маленькими, а репрезентативность стремится к нулю. Кроме того, данные, получаемые в ходе таких исследований, обычно представляют со-

бой тексты, а применение математических методов к такому материалу на сегодняшний день не получило широкого распространения.

Однако, по нашему мнению, именно расширение сферы применения математических методов анализа текстов и позволит в конечном итоге преодолеть разрыв между качеством и количеством и обеспечить психологов инструментарием, сочетающим в себе достоинства обоих методологических подходов.

Одним из самых известных рядовому исследователю методов, позволяющих оцифровывать тексты и обрабатывать их методами статистики, является контент-анализ. Напомним, что суть метода состоит в подсчете частоты определенных слов, встречающихся в тексте. Последующее сравнение распределений этих слов позволяет делать вывод о степени сходства-различия между содержанием этих текстов.

Однако, к большому сожалению, классический контент-анализ не учитывает проблемы синонимии и полисемии, которые существенным образом могут исказить получаемые исследователями данные [2, с. 215]. Первая проблема состоит в том, что в любом языке встречаются слова, которые имеют практически одинаковые значения при различных написаниях, а вторая – в том, что одно и то же слово может иметь различные смыслы в разных контекстах. Это означает, что с помощью обыкновенного контент-анализа мы не можем с точностью восстановить содержание того или иного текста – существует риск, что одно и то же слово может означать совершенно разные вещи.

В попытках преодолеть данное ограничение в середине 80-х гг. XX в. была предложена новая группа методов, объединенных общим названием «тематическое моделирование». Основная идея данных методов состоит в том, что мы можем с некоторой точностью воспроизвести содержание текста через использование дополнительной переменной, которая получила название «тема». Тема, по сути, представляет собой определенную совокупность слов (без учета их порядка), которые совместно встречаются в большом количестве различных текстов. Соответственно методы тематического моделирования позволяют на основе анализа выборки текстов (или корпуса, как его называют специалисты) выделить все содержащиеся в ней темы и определить, какие из них принадлежат к тому или иному тексту. Среди наиболее распространенных на сегодняшний день методов можно выделить Латентно-семантический анализ (LSA), Вероятностный латентно-семантический анализ (pLSA) и Латентное размещение Дерихле (LDA)

Не особо вдаваясь в математические основы данных методов, опишем основные этапы, а также те опции, которые поддаются настройке. В случае, если исследователь уже подготовил определенный корпус текстов, процедура выглядит следующим образом:

1. Подготовка текстов, под которой подразумевается так называемая процедура лемматизации – сведение слов в тексте к исходным формам. Альтернативный вариант –

стемминг, предполагающий отбрасывание окончаний слов. Этот шаг необходим, поскольку в русском языке каждое слово имеет огромное число форм, которые программа обработки данных может посчитать в качестве отдельных слов, что обычно приводит к неоправданному разрастанию словаря [1, с. 11].

2. Проведение контент-анализа, результатом которого является матрица термина «документы». Строки этой матрицы обозначают тексты корпуса; столбцы – термины; их пересечение – частоту, с которой встречается конкретный термин в определенном документе. На этом этапе рекомендуется ввести так называемый список стоп-слов, которые не будут анализироваться, что существенно облегчит нагрузку на центральный процессор компьютера. По умолчанию туда входят предлоги, союзы, частицы и знаки препинания.

3. Далее происходит непосредственное выделение тем, алгоритм которого в конечном итоге зависит от метода моделирования, который был вами выбран (LSA, pLSA или LDA). На этом этапе вы можете задать количество тем, которые может выделить компьютер (что несколько похоже на процедуру конфирматорного факторного анализа), либо оставить этот момент на усмотрение компьютера (как происходит при эксплораторном факторном анализе). Однако специалисты рекомендуют не пользоваться последним вариантом в силу существования некоторых скрытых параметров, которые априори влияют на финальное количество тем. В большинстве случаев рекомендуется самостоятельно поэкспериментировать с количеством тем для получения наиболее интерпретируемых результатов.

Стоит отметить, что вне зависимости от выбранного алгоритма сама процедура является итерационной – начальные вероятности слов в темах и тем в документах определяются случайным образом. Затем компьютер многократно сканирует документы и с каждой итерацией (их количество также можно выбрать) уточняет результат. Это приводит к тому, что темы, выделенные на одних и тех же данных, могут различаться, поэтому специалисты советуют для выбора наилучшего варианта повторить анализ несколько раз.

После завершения всех этих процедур вы получите два документа: первый из них будет представлять собой список тем и слов, входящих в эти темы, а второй – какие темы содержатся в том или ином документе.

Практическая реализация данных методов представлена рядом программных пакетов, реализованных на языках R и Python и Java. Последний, получивший название Mallet, имеет возможность подключения графического интерфейса Topic Modeling Tool, что делает его доступным для пользователей, которые не умеют пользоваться командной строкой [2, с. 239].

Что касается использования тематического моделирования в психологических и психолого-педагогических исследованиях, то в перспективе оно может быть достаточно широким. Материалом для анализа служат письменные отчеты испытуемых, стенограммы или нормативные документы. На основании анализа составляются различного рода классификации, а также выделяются слова-индикаторы, которые позволили бы отнести другие тексты к тому или иному кластеру. Эти слова в дальнейшем позволят определять, к каким именно кластерам принадлежат другие тексты, не входящие в первоначальный корпус.

В качестве примера использования тематического моделирования мы можем привести исследование «Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности в процессе непрерывного образования», проводимое в настоящий момент И. В. Девятовской и В. В. Савельевым при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-36-01306). Основной целью данного исследования является изучение влияния обучения на протяжении всей жизни на преодоление психологических барьеров и кризисов профессионального развития [3].

Для этого испытуемым предлагается в свободной форме описать кризисные ситуации, связанные с их профессиональной деятельностью, происходившие у них за последние 5 лет, то, как эти ситуации ими переживались, а также способы преодоления кризисов, которыми они воспользовались. Задания предлагается предъявлять в форме незаконченных предложений.

В результате сбора данных образуются три корпуса текстов (сам кризис, переживания и преодоление). Далее их предлагается обрабатывать с помощью метода LDA, реализованного в программном пакете Mallet. По итогу процедуры предполагается получить три списка тем (виды кризисов, переживание кризисов и способы их преодоления), списки слов-индикаторов, указывающих на наличие той или иной темы, а также распределения тем по текстам.

Далее испытуемые будут поделены на группы в зависимости от того, насколько часто они принимали участие в курсах переподготовки и повышения квалификации за последние пять лет, и по каждой группе будут составлены распределения тем. Сравнение распределений между собой даст общую картину того, каким образом непрерывное образование повлияет на специфику профессионального развития.

В целом мы можем заключить, что применение методов тематического моделирования для проведения психологических исследований позволяет статистически обрабатывать тексты, написанные в свободной форме, что обеспечивает возможность выхода за пределы концептуальных рамок, предписанной той или иной объяснительной теории, приближаясь к той «глубине», которая традиционно является атрибутом качественных

исследований. С другой стороны, природа данного метода позволяет работать с выборками больших объемов, что, безусловно, считается преимуществом количественных методов. Сочетания сильных сторон обоих подходов открывают широкие перспективы и способствуют преодолению того методологического разрыва, который сопровождал психологию и другие гуманитарные науки на протяжении последних десятилетий.

Список библиографических ссылок

1. *Воронцов К. В.* Вероятностное тематическое моделирование [Электронный ресурс]. URL: <http://www.machinelearning.ru/wiki/images/2/22/Voron-2013-ptm.pdf> (дата обращения: 20.10.2015).

2. *Кориунов А. В., Гомзин А. Г.* Тематическое моделирование текстов на естественном языке // Тр. Ин-та системного программирования РАН. 2012. Т. 23.

3. *Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В.* Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // Образование и наука. 2015. № 1 (120).

4. *Янчук В. А.* Методология и методы научного исследования в психологии и социальных науках. Минск, 2011.

Раздел 3
**НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

УДК 159.99

**ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА
ПО ОРГАНИЗАЦИОННОМУ РАЗВИТИЮ**

Э. Л. Боднар

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
abodnar@rambler.ru

В статье рассматривается участие психолога в организационном развитии в виде технологии оптимизации организационной среды по критерию жизненных интересов персонала, предложенной проф. А. А. Грачевым (Москва). В данной деятельности психолог играет роль фасилитатора – стимулирует групповую активность членов организации. Именно этим он отличается от других специалистов, принимающих участие в организационном развитии.

Ключевые слова: организационное развитие, организационная среда, психотехники, социотехника, фасилитация.

**TECHNOLOGY ACTIVITIES OF THE PSYCHOLOGIST IN
ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT**

E. L. Bodnar

Candidate of psychological Sciences,
associate professor of general and social psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The article discusses the participation of the psychologist in organizational development in the form of technology optimization of the organizational environment on the criterion of the

© Боднар Э. Л., 2016

vital interests of the personnel proposed by Professor A. A. Grachev (Moscow). In this work, the psychologist plays the role of a facilitator stimulates group activity members of the organization. That's what made him different from other professionals involved in organizational development.

Keywords: organizational development, organizational environment, psychotechnics, social engineering, facilitation.

Один из признаков современной прогрессивной организации – проведение специальной работы по организационному развитию. В ней участвуют разные специалисты, в том числе и психологи. В данной деятельности психолог играет *роль фасилитатора* – стимулирует групповую активность членов организации. Этим он отличается от других специалистов, принимающих участие в организационном развитии. Так считает А. А. Грачев, доктор психологических наук, профессор (Москва).

Прежде чем представить разработанную им технологию деятельности психолога в этой области, рассмотрим ключевые понятия.

Организационное развитие Дж. Л. Гибсон, Д. М. Иванцевич и Д. Х. Доннелли понимают как процесс подготовки и регулирования перемен в организационных условиях [1]. Они считают, что основной метод всестороннего организационного развития – это тотальное управление качеством. По их мнению, на формальном уровне этот метод предполагает полное перепроектирование работ, включая автономные рабочие группы, органическую организационную структуру и межфункциональные координационные группы. На неформальном уровне – формирование доверия, приверженности организации, ее миссии на основе сотрудничества и честности во взаимоотношениях.

Таким образом, *организационное развитие можно понимать* как характеристику *направленности* организационных изменений: с точки зрения лиц, принимающих управленческие решения, это *прогрессивные* изменения. Компонентом организационного развития является *организационное проектирование* как планирование организационного развития.

На начальных этапах работы по организационному развитию специфика участия психолога проявляется слабо. Это можно увидеть на примере классификации методов организационного развития, представленной М. Биром в руководстве по организационной психологии [9]:

1. Диагностические методы, направленные на поиск проблем организации.
2. Тренинг, цель которого состоит в подготовке к организационным изменениям в форме рефлексии ее членов.
3. Методы вмешательства в процессы: подготовка персонала к организационным изменениям в виде согласования представлений, формирования установок на иннова-

ции, формирования соответствующих инновациям внутригрупповых и межгрупповых отношений и т. п.

4. Методы вмешательства в структурные составляющие, обеспечивающие проектирование структурных изменений (перепроектирование работы, ролевого взаимодействия, оптимизация кадров, системы оплаты и т. п.).

5. Интегрированные (комплексные) методы вмешательства, предполагающие использование вышеперечисленных методов в едином комплексе.

При этом М. Бир считает наиболее эффективными методы вмешательства в структурные составляющие.

Обсуждая диагностические методы, Бир ссылается на следующие области, в которых Р. Блейк и Д. Мутон предлагают искать организационные проблемы: 1) человеческие ресурсы; 2) финансы; 3) производственная деятельность; 4) реализация (сбыт) продукции; 5) научно-исследовательская деятельность; 6) общие вопросы функционирования организации как целого [9].

Очевидно, что эти проблемные области по своему содержанию имеют отдаленное отношение к деятельности психолога, поэтому использование их психологом в организационном развитии может быть оправдано лишь в одном случае, когда психолог выступает *фасилитатором групповой активности*, направленной на проработку проблем. В связи с этим перечисленные выше методы могут использовать не только психологи, поскольку они обозначают форму, но не содержание работы.

Современная тенденция развития организационной психологии и управления человеческими ресурсами определяет специфику психологического подхода к организационному развитию, которая состоит в усилении роли гуманистической составляющей организационного развития [10]. Призывы к такой переориентации организаций можно встретить и в гуманистической психологии. Так, А. Маслоу в связи с развитием организационной психологии говорит об эупсихичном управлении обществом, ориентированном на достижение самоактуализации. В этом случае «управленцы» убеждаются в том, что наряду с организационными целями следует выделять и цели, связанные с удовлетворением интересов человека – члена социальной организации [5]. Г. Кунц и С. О. Доннел считают, что цель предприятия состоит в том, чтобы создать такое организационное окружение, которое обеспечивает сочетание интересов предприятия и его работников [4]. К. Аргирис говорит о сочетании личных и организационных потребностей [8]. Дж. В. Ньюстром и К. Дэвис обращают внимание на то, что «организации существуют, чтобы служить людям, и никак не наоборот» [6, с. 16].

Такой подход связан с тем, что человек, становясь членом организации, ожидает от этого членства удовлетворения своих *жизненных интересов* (получение средств суще-

ствования, поиск среды общения и т. п.). И в этом отношении социальная организация, с точки зрения А. А. Грачева, является для каждого из своих членов *средой жизнедеятельности*.

Значимые для человека компоненты среды жизнедеятельности в явном виде рассматриваются в исследованиях ценностных ориентаций человека. В этих исследованиях решается проблема определения типичных жизненных ценностей, представленных в среде человека.

Общепринятым является следующее представление о жизнедеятельности человека, согласно которому она: а) определенным образом ориентирована; б) имеет определенное содержание; в) приводит к определенным результатам, которые соотносятся с жизненными интересами человека; г) протекает в определенных условиях; д) совершается в процессе взаимодействия с другими людьми.

А. А. Грачев с соавторами выделяют две группы компонентов среды жизнедеятельности человека как члена организации: *организационные*, содержащиеся в самой организации, и *внеорганизационные*, выходящие за рамки этой организации, но частично находящиеся в ее ведении [7]. Допускается, что любой человек в той или иной степени ориентирован на эти компоненты и в связи с этим определенным образом относится к ним с точки зрения одной из жизненных ориентаций. В результате этого компоненты среды жизнедеятельности могут *стать жизненными ценностями личности*.

Организационные компоненты среды жизнедеятельности: а) смысл, социальная значимость результатов труда, оценка и оплата результатов; б) содержание труда; в) условия труда; г) возможности статусного роста, развития; д) взаимодействие по горизонтали и вертикали.

Внеорганизационные компоненты среды жизнедеятельности: а) семья; б) материальные условия жизни; в) общение вне семьи; г) занятия (то, что развивает человека и обеспечивает ему самореализацию): учеба (если она не является основной деятельностью), самообразование, физкультура и спорт, разные формы творчества, социальная деятельность; д) развлечения (то, что обеспечивает удовольствие, в том числе и оптимальное психофизиологическое состояние); е) социальная активность.

Оптимизация среды жизнедеятельности человека может включать следующие аспекты деятельности практического психолога: *социотехнический* и *психотехнический*. Последний, более традиционный для психолога, заключается в том, что в зависимости от позиции практического психолога и/или целей его работы с конкретным клиентом, результатом работы могут стать: а) представления клиента; б) его обучение навыкам рационального поведения; в) открытие для человека новых ценностей, жизненных перспектив, смысла жизни – в основном через переживания. При этом

главным для практического психолога является организация эффективного взаимодействия со своим клиентом. Этот аспект деятельности практического психолога понимается как *психотехника*, несмотря на то, что существуют и другие представления о психотехнике.

Технология оптимизации организационной среды по критерию жизненных интересов персонала

Участие психолога в оптимизации организационной среды по критериям жизненных интересов персонала обеспечивает структурные изменения организации. При этом вопрос о критериях, представленных в виде требований к каждому компоненту среды, требует отдельного обсуждения. Эту деятельность психолога А. А. Грачев предлагает рассматривать в виде *технологии оптимизации организационной среды* [2; 3].

Этапы реализации технологии:

1. Оценка организационной среды по критериям жизненных интересов работника (анкетный опрос, экспертная оценка).
2. Определение наиболее значимых компонентов среды, требующих оптимизации.
3. Конкретизация проблем, требующих решения, и определение способов решения проблем.
4. Определение программы организационных изменений.
5. Определение организационного обеспечения реализации разработанной программы.

Наиболее продуктивная форма реализации трех последних этапов — это однодневный корпоративный семинар-тренинг, который проходит по следующей схеме:

- вынесение в качестве наиболее значимых проблемных областей тех, которые получили наиболее низкие оценки по результатам анкетного опроса, экспертной оценки;
- конкретизация проблем в процессе работы фокус-групп, составленных из участников семинара (состав группы – 3–5 человек);
- определение списка наиболее значимых проблем (рекомендуемое количество 5);
- определение предложений по решению проблем (работа в специализированных группах);
- составление единой программы работы по решению проблем, связанных с персоналом (психологическое проектирование организационных изменений) с определением сроков и ответственных лиц;
- определение личного вклада участников семинара в разработанную программу (каждый участник семинара-тренинга определяет, что лично он мог бы сделать для реализации разработанной программы).

Возможен вариант разработки программы организационных изменений в сфере жизненных интересов персонала и без проведения анкетного опроса. В этом случае в начале семинара-тренинга фокус-группам задаются проблемные области, соответствующие организационным компонентам среды. Группы производят поиск проблем в каждой из областей, затем составляется общий список проблем, отбираются наиболее значимые, а далее работа происходит по схеме, приведенной выше.

Проблемные области (конкретизированы с использованием списка организационных компонентов среды жизнедеятельности):

- четкость, определенность должностных обязанностей;
- посильность требований со стороны руководства;
- стиль руководства;
- справедливость оплаты труда;
- условия труда;
- содержание труда (рабочие места с монотонным трудом, с чрезмерной ответственностью, напряженностью и т. п.);
- взаимоотношения с коллегами, с другими подразделениями;
- взаимоотношения с администрацией предприятия, учреждения;
- взаимоотношения с подчиненными;
- забота администрации об интересах подчиненных;
- организация труда;
- возможности профессионального роста;
- смысл труда (кому нужен и зачем; наличие бесполезных должностей и т. п.).

Разработанная в ходе семинара-тренинга *программа* организационных изменений должна быть уточнена в ходе ее обсуждения психологом с лицами, принимающими решения, – специалистами предприятия, руководителями, включенными в ее реализацию, топ-менеджерами.

Эффективным будет образование рабочей группы по реализации программы.

По такой же схеме может происходить и проработка внеорганизационных компонентов среды жизнедеятельности.

Таким образом, в области структурных изменений организации психолог может выполнять *роль фасилитатора* – организатора групповой активности, направленной на оптимизацию организационной среды по критериям жизненных интересов персонала: оптимизация содержания труда, системы контроля и оценки работников, системы вознаграждений, системы статусного роста, обучения, требований к взаимодействию по горизонтали и вертикали, условий труда, организации свободного времени персонала, службы семьи и других внеорганизационных компонентов среды.

Данная работа представляет собой одно из направлений деятельности психолога и требует специальной подготовки психолога в этой области.

Список библиографических ссылок

1. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл. Организации : поведение, структура, процессы / пер. с англ. 8-е изд. М., 2000.
2. Грачев А. А. Психологическое проектирование производственной организации. СПб., 2008.
3. Грачев А. А. Участие психолога в организационном развитии : социотехнический аспект // Психология труда и управления в современной России : организация, руководство и предпринимательство : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 20-летию факультета психологии и социальной работы. Тверь, 2014.
4. Кунц Г., Доннел С. О. Управление : системный и ситуационный анализ управленческих функций. М., 1981.
5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
6. Ньюстром Дж. В., Дэвис К. Организационное поведение / пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. СПб., 2000.
7. Таранов Е. В., Грачев А. А., Гюппенен В. Н. Человек в производственной организации. Курган, 1981.
8. Argyris C. Personality and Organization. N. Y., 1970.
9. Beer M. The technology of organizational development // Handbook of industrial and organizational psychology / ed. M. D. Dunnette. Chicago, 1976.
10. Austin J. R., Bartunek J. M. Theories and practices of organizational development // Handbook of Industrial and Organizational Psychology / ed. W. C. Borman et al. N. Y., 2003.

ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Р. Р. Муслумов

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития
и педагогической психологии

Уральский федеральный университет

Екатеринбург, Россия

mrr82@yandex.ru

В статье рассматриваются основы психолого-педагогического подхода к профилактике правонарушений учащихся. Система профилактики включает как общие меры совершенствования учебного процесса, так и психолого-педагогические меры предупреждения преступлений. Выделены цели в профилактике правонарушений: позитивное развитие личности, формирование ценностей здорового образа жизни, правомерных установок и ответственности за свое поведение, личностных ресурсов, внедрение инновационных педагогических и психологических технологий, способствующих формированию законопослушного и ответственного поведения. Раскрыта система специальных направлений работы с детьми «группы риска», дан перечень методов профилактической работы.

Ключевые слова: профилактика правонарушений, несовершеннолетние учащиеся, психолого-педагогический подход, делинквентное поведение

PREVENTION OF DELINQUENCY AMONG STUDENTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH

R. R. Muslumov

Candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
of development and pedagogical psychology

Ural federal university

Yekaterinburg, Russia

The article discusses the basics of the psychological and pedagogical approach to prevention of delinquency among students. The prevention system comprises general measures for improvement of the educational process as well as psychological and pedagogical measures of crime prevention. The targets of crime prevention include positive personality development; development of such values as healthy lifestyle; formation of the right legal attitudes, the feeling of responsibility for one's actions and personality resources; application of innovative pedagogical and psychological technologies to encourage law-abiding and responsible

behaviour. The article also describes the methods of delinquency prevention when working with high-risk groups of students.

Keywords: delinquency prevention, students, psychological and pedagogical approach, delinquent behaviour.

Профилактика правонарушений несовершеннолетних представляет собой важную составную часть общей системы по предупреждению преступности в целом и неотъемлемую часть работы по воспитанию детей в современных условиях. Наблюдается тесная связь образования и преступности, низкий культурный и образовательный уровень выступает в качестве фактора дезадаптации правонарушителей.

По исследованиям практических работников образования, успеваемость делинквентных подростков характеризуется как низкая на фоне отсутствия интереса к учебе или работе, недобросовестного отношения к ним [1, с. 131]. Именно в отсутствии интереса к учебе, а не в ограниченных возможностях усвоения материала видится проблема. Посредством образования передается и трансформируется культура, осуществляется социализация личности. Образование имеет существенное значение в преодолении социальных различий, в обеспечении единства и динамичности общества.

Состояние образовательного процесса в школе определяется политикой государства. Главная задача российской образовательной политики – это обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности и общества. Приоритет в образовании отдается воспитанию. Одним из ведущих принципов осуществления государственной политики в сфере образования является наряду с прочими «воспитание трудолюбия, ответственности, правовой культуры» [2].

Однако до настоящего времени отсутствуют реальные механизмы, позволяющие реализовать поставленные задачи. Произошло материальное и социальное расслоение детской среды, многие десятки тысяч детей не посещают школу, среди школьников усилились эгоистические наклонности, непомерный интерес к деньгам и вещам, тяга к удовольствиям и развлечениям. Правовое воспитание не обеспечивает формирование навыков правомерного поведения учащихся. Сегодня школа рассматривается как второй по масштабам, после неблагополучной семьи, источник преступности среди несовершеннолетних.

Система профилактики правонарушений в школе должна включать в себя как общие меры совершенствования учебного процесса, так и целенаправленные психолого-педагогические, организационные и специально-криминологические меры предупреждения индивидуальных и групповых преступлений как на уровне учебного заведения,

так и на уровне класса. Общие меры включают повышение качества всего учебного процесса, совершенствование его организации, методического уровня, в том числе четкое выполнение учебного плана, предупреждение пропусков занятий учащимися без уважительных причин, организация свободного времени учащихся, развитие ученического самоуправления и пр. К общим мерам относятся и меры воспитательные.

Психолого-педагогический подход к профилактике правонарушений преследует следующие цели:

- позитивное развитие личностей детей и подростков, формирование ценностей здорового образа жизни;
- формирование правомерных установок и ответственности за свое поведение;
- формирование личностных ресурсов, обеспечивающих социально-нормативный жизненный стиль;
- внедрение в образовательной среде инновационных педагогических и психологических технологий, способствующих формированию законопослушного и ответственного поведения.

Кроме общих мер, система профилактики включает специальные направления работы с детьми «группы риска»:

- 1) своевременное выявление и точный учет учащихся с отклонениями в поведении;
- 2) изучение причин и условий возникновения этих отклонений;
- 3) определение путей воздействия на «трудных» школьников и планирование работы на основе диагноза и прогнозирования;
- 4) организация их деятельности и поведения, контроль результатов деятельности;
- 5) влияние на учащихся вне школы, а также взаимодействие в этой работе школы, семьи и общественности.

В профилактической работе используются разнообразные методы: тестирование, наблюдение, беседа, анкетирование, создание педагогических ситуаций и др. Универсальными научными инструментами являются психодиагностика, психологическое консультирование и психологическая коррекция. Коррекционная программа направлена на исправление отклонений и нарушений развития, развивающая – на оптимизацию и обогащение содержания развития, а профилактическая – на предупреждение отклонений и трудностей развития.

Формы психопрофилактической работы многообразны: факультативные занятия по психологии, психологические тренинги, индивидуальные и коллективные творческие дела (выпуск газет, изготовление плакатов, конкурс актерского мастерства и т. д.), диспуты, классные часы, родительские собрания, семинары классных руководителей, приглашение специалистов для бесед и лекций, индивидуальное консультирование

детей, родителей, педагогов, наглядная агитация (стенды, плакаты) и др. Решение задач профилактики правонарушений предусматривает объединение усилий различных субъектов воспитания (психологов, педагогов, родителей, ровесников, внешкольных структур).

Таким образом, образовательный процесс и профилактика правонарушений учащихся находятся в тесном взаимодействии. Успехи в области образования способствуют формированию социально-развитой личности, а недостатки и просчеты – дезадаптации личности, росту правонарушений. Хорошо организованная психолого-педагогическая работа на основе качественного образования – важнейший путь преодоления правонарушений учащихся.

Список библиографических ссылок

1. Чванов Н. А. Нравственно-психологические характеристики личности несовершеннолетних делинквентов // Вест. Кемеров. гос. ун-та. 2015. № 1–4 (61).
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. Ст. 3. М., 2013.

МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КОНФЛИКТОМ

Л. В. Оконеchnikova

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
dokonechnikov@mail.ru

Статья посвящена медиации как методу урегулирования социально-психологических конфликтов. В ней рассмотрены принципы медиации, специфика позиции медиатора, основные этапы процедуры медиации. Особое внимание уделяется описанию коммуникативных техник, обеспечивающих работу по урегулированию конфликта на каждом этапе медиации.

Ключевые слова: медиация, медиатор, принципы медиации, этапы медиации, коммуникативные техники.

MEDIATION AS A METHOD OF DEALING WITH SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONFLICT

L. V. Okonechnikova

Candidate of psychological Sciences,
associate professor of general and social psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The article is devoted to mediation, as a method of resolving social and psychological conflict. It examines the principles of mediation, the specificity of the position of the mediator, the main stages of the mediation process. Special attention is paid to the description of communicative techniques, providing work to resolve the conflict at each stage of mediation.

Keywords: mediation, mediator, mediation principles, stages of mediation, and communication equipment.

Медиация – один из наиболее древних способов разрешения конфликтов. Она существовала издавна в Китае, в странах Африки, где старейшины рода или племени выступали в качестве своеобразных профессиональных медиаторов, обеспечивая бесконфликтное решение проблемных ситуаций. На Руси такую миссию выполняли древнерусские князья.

В 60–70-х гг. XX в. медиация приобретает статус узаконенного метода разрешения спорных проблем в США, Западной Европе и постепенно оформляется в особый вид профессиональной деятельности.

Для этого создают программы психологических тренингов, направленных на обучение конструктивному поведению в конфликтном взаимодействии. Специалисты в этой области расширяют спектр использования переговорных техник, которые начинают занимать особое место в урегулировании разных конфликтов, в том числе международных [8; 10]. Х. Корнелиус, Ш. Фэйр разрабатывают технику картографии для описания потребностей и опасений участников конфликта, ведущую к поиску взаимовыгодных решений [6].

Разработка техник с участием медиатора приводит к созданию в США в 70-е гг. XX в. учебных заведений по подготовке специалистов-медиаторов. В 80-е гг. возникают конфликтологические центры в США и других странах мира. В 1986 г. в Австралии по инициативе ООН создается Международный центр по разрешению конфликтов. В США выпускается ряд журналов, освещающих проблемы медиации, например «Ежеквартальный журнал по медиации» [3].

Что касается России, то, как известно, с 1 января 2011 г. вступил в силу Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». В соответствии с этим законом (ст. 2 п. 2) сама по себе процедура медиации – это способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе обоюдного согласия сторон (ст. 1 п. 2) [9]. Этим законом регулируются отношения, связанные с применением процедуры медиации к спорам, возникающим из гражданских, трудовых и семейных правоотношений [1]. Процедура медиации имеет свои ограничения, она не применяется к коллективным трудовым спорам, административным и налоговым делам [5]. Однако становясь, согласно законодательству, этапом досудебного урегулирования конфликтов, медиация постепенно входит в нашу российскую действительность.

Не углубляясь в анализ закона о медиации, не анализируя российский рынок образовательных услуг, занимающихся подготовкой медиаторов и не вдаваясь в проблему соотношений юридической и психологической составляющих в процедуре медиации, отметим, что медиация всегда существовала как метод работы с конфликтами в рамках профессиональной деятельности психолога [3]. Более того, являясь профессиональной деятельностью, медиация параллельно существует и на непрофессиональной основе. В роли медиатора чаще выступают (в зависимости от сферы конфликта) политики, психологи, юристы, руководители предприятий, педагог, родитель, сосед, друг и т. д. Д. Дэна, предлагая свою технику 4-шагового улучшения взаимоотношений, считает,

что, осуществив ее, можно любому участнику конфликта занять нейтральную позицию и помочь договориться конфликтующим сторонам [4].

Итак, рассмотрим, как данный метод традиционно разработан и используется в рамках профессиональной деятельности психолога, как он понимается в зарубежной медиативной практике и как должен, с нашей точки зрения, пониматься и использоваться в отечественном досудебном урегулировании конфликтов.

Из всех определений медиации, на наш взгляд, наиболее удачным является определение Н. В. Гришиной: «Медиация (посредничество) – это участие третьего лица (медиатора, психолога, конфликтолога) в коммуникативном процессе, направленном на создание такой ситуации во взаимодействии участников конфликта, которая способствует смягчению их противостояния и возникновению согласия» [3, с. 381].

Некоторые основные принципы медиации сходны с принципами психотерапии:

- медиатор нейтрален, он не дает собственных оценок, суждений, не присоединяется к сторонам конфликта;
- он работает с процессом и не влияет на характер принимаемых решений;
- обеспечивает психологическую защищенность участников переговоров;
- несет ответственность за процесс, но не за характер принимаемых решений;
- медиация является добровольной и конфиденциальной [3, с. 382].

Однако, в отличие от психотерапии, этот метод более целенаправлен (цель – примирить участников конфликта, стимулируя переход участников обсуждения от конфронтации к договоренностям) и более директивен (процедура медиации заканчивается подписанием договора, не имеющего никакой юридической силы, но представляющего собой письменно зафиксированную степень ответственности каждой стороны за принятое ими решение в ходе процедуры).

По сравнению с судебным решением конфликта, метод медиации, как и психотерапия, предполагает:

- заинтересованность и активное участие конфликтующих сторон в разрешении своего конфликта;
- личностную готовность участников конфликта работать с собой;
- затрагивает не внешний слой конфликта, а направлен на анализ истинных противоречий;
- разрешает конфликт с учетом потребностей всех участников, не ориентируясь на представление о том, кто прав и кто виноват;
- закрепляет ответственность самих участников конфликта за принятое ими решение.

Поэтому данный метод является неэффективным по отношению к тем конфликтам, которые выгодны хотя бы одному из его участников, являются для него орудием манипуляции.

Принципиальная возможность медиации основана на признании факта позитивного влияния присутствия нейтральной стороны на эффективность договоренности – медиатора.

Однако практика показывает, что, соблюдая в большинстве случаев нейтралитет на протяжении всей медиации, медиатор может «тяготеть» к роли арбитра или наблюдателя в зависимости от ситуации [8]. Ниже в таблице представлены эти типичные случаи.

Типичные случаи, в которых медиатор может выполнять разные роли

№ п/п	Типичные случаи	Роли
1	Блокирование борьбы Высказывание своего мнения	Арбитр
2	Оказание помощи в поиске решения	Медиатор
3	Содействие нормализации отношений	Медиатор
4	Оказание помощи в организации общения	Медиатор
5	Контроль за выполнением договора (соглашения). Активность сторон	Арбитр Наблюдатель

Как видно из таблицы, медиатор осознанно может взять на себя роль арбитра в ситуации блокирования, когда излишнее красноречие одной стороны может привести другую сторону к обиде и, как следствие этого, к уходу с медиации; или в ситуации, когда медиатор считает себя обязанным открыто выразить свое мнение о неприемлемости насилия, о значимости семьи для ребенка и т. д. В случае контроля за выполнением каждой стороной своей части договора или на этапе непрерываемого времени сторон, когда все активно рассказывают о своем видении конфликта, медиатору лучше выступать в роли наблюдателя.

В большинстве случаев медиатор должен стараться быть нейтральным, не идентифицироваться с чьей-либо социальной ролью, а также полом, возрастом, этнической принадлежностью, семейным положением т. д.

Возможно, что в ходе решения конфликта произойдет идентификация медиатора с какой-либо из конфликтующих сторон: он представит себя несправедливо обиженным, обманутым и т. д. В этом случае медиатору важно осознать произошедшую ситуацию и проанализировать ее с точки зрения причин: почему это произошло, возможно, потому, что я сам когда-то был в этой роли. Осознание данных причин поможет освободиться от нарушения принципа нейтральности. Кроме того, важно извиниться перед другой стороной и предложить продолжить работу. Нейтральность позиции обозначает безоценочное принятие медиатором любого участника конфликта и в данном случае полностью

совпадает с пониманием безоценочности позиции К. Роджера [3]. Но нейтральность не означает безразличия. Посредник заинтересован прежде всего в решении конфликта. Самой главной ценностной ориентацией является убежденность в целесообразности коммуникаций для решения конфликта и ее абсолютное преимущество над некоммуникацией [8].

Таким образом, именно грамотно выстроенные коммуникативные техники обеспечивают эффективность работы медиатора на основных этапах работы. Рассмотрим эти техники применительно к медиативной практике.

Подготовительный этап. В реальной практике он складывается по-разному: иногда клиент приходит с каким-то своим искаженным представлением о медиации; иногда с адекватно сформированной установкой на нее, полученной в ходе предварительного разговора с помощником судьи, самим медиатором, секретарем, который записывал его на процедуру медиации и т. д. В зависимости от этого по-разному выстраивается подготовительный этап процедуры медиации, так называемое вступительное слово медиатора. Тем не менее, медиатор должен в рамках этого вступительного слова осветить основные принципы своей работы: добровольность, ответственность, активность, взаимное уважение и принятие друг друга; обговорить с участниками конфликта основные правила, время и этапы работы. Для этого можно использовать следующие выражения [4].

Выражение признательности: «Я ценю вашу готовность встретиться со мной для обсуждения ситуации».

Выражение оптимизма: «Я надеюсь, что мы найдем решение, которое будет выгодно для вас обоих».

Обсуждение правил: «Очень важно не прерывать обсуждение, а также не уходить, даже если нам будет трудно»; «Давайте также договоримся во время этой встречи держиваться от давления друг на друга. Вместо этого давайте искать взаимоприемлемые решения. Вы согласны?»; «Трудности всегда вызывают у людей переживания, но хотелось бы, чтобы мы обсудили все спокойно».

Формулировка вопроса: «Насколько я понимаю, проблема возникла из-за того, что у вас разные точки зрения по поводу участия в проекте?»

Приглашение к разговору: «Пожалуйста, расскажите мне, как вы видите ситуацию. С кого начнем?»

Медиатор должен помнить, что теоретически участником конфликта является любой участник ситуации, чьи интересы затронуты в конфликте и чья позиция может иметь влияние на его исход. В большинстве случаев желание и необходимость участия всех конфликтующих сторон в медиации является необходимым условием. Однако в отдельных случаях это может оказаться невозможным или нецелесообразным [3].

Что касается внешней стороны медиативного процесса, то достаточно важным является вид комнаты и самого медиатора. Медиатору рекомендуется быть одетым демократично. Главное, чтобы одежда была удобной для него и не создавала эффект отчуждения у клиентов.

Комната для медиативного процесса должна быть изолированной, с удобными стульями, которые можно передвигать, с прохладительными напитками, с отключенными сотовыми телефонами (по предварительной договоренности), стол допустим, но не обязателен, можно зафиксировать правила в письменном виде.

Время, выделенное для беседы, может длиться до 1,5 час., но его также нужно четко оговорить с участниками конфликта.

Первый этап часто называют этапом непрерываемого времени сторон [11]. На этом этапе основная задача участников – высказать свое мнение о сложившейся ситуации, рассказать о своих негативных эмоциях, накопившихся в ходе конфликта, а медиатору – понять фабулу конфликта. Кроме того, участники должны выяснить для себя, действительно ли они согласны решать свой спор с помощью медиации. На данном этапе чаще используется «раздельно-совместная работа», где медиатор работает, то с одним, то с другим, по мере необходимости и готовности клиентов высказываться. Среди основных коммуникативных техник чаще используют следующие.

Отзеркаливание – техника, которая требует дословного воспроизведения высказывания собеседника с целью убедиться, насколько правильно медиатор понимает клиента.

Перепhrазирование и резюмирование – техника, требующая воспроизведения высказывания собеседника в сокращенном, обобщенном виде, кратко формулируя самое существенное, возможно при этом акцентирование внимания на чувстве, которое испытывает человек или трудностях его поведения.

Смягчение обвинительной позиции [3]. Это техника использования преобразующих вопросов для снижения самых различных конфликтогенов. Результатом первого этапа должно стать прежде всего освобождение от отрицательных эмоций и перевод работы с конфликтом в рациональное русло.

Второй этап – это этап, на котором необходимо сформулировать вопросы каждой стороны, требующие обсуждения, и общую повестку дня.

На этом этапе не используется жесткой схемы беседы. Она выбирается в зависимости от конкретной ситуации, от готовности клиентов. Однако стоит сформулировать общие правила беседы [8].

- беседу нужно начинать с легких вопросов, так как накапливается ощущение успеха;
- беседу следует вести от более общих вопросов к более частным;

– не следует принимать окончательного решения по поводу одного вопроса, пока другие вопросы не будут рассмотрены в подробностях. Это позволит пересмотреть вопросы, поставленные раньше, в свете вопросов, поставленных позже.

Из коммуникативных техник на этом этапе чаще всего используется перевод беседы в ситуацию «здесь и теперь» и объединение «мы» против проблемы, формирование адекватного представления себя самого в конфликте и образа другой стороны.

Такая работа необходима, так как в процессе информационного поиска (беседы с участниками конфликтов) медиатор работает с образами конфликтной ситуации, которые имеются у ее участников. Необходимо учитывать следующие психологические особенности, характеризующие восприятие друг друга в конфликтной ситуации [8]:

- искаженное представление друг о друге, преувеличение собственного неблагополучия, обвинение другой стороны;
- обезличивание и дегуманизация.

Необходимо помнить также, что медиатор, работая с конфликтом, имеет дело со своим восприятием конфликтной ситуации, он не может видеть ситуацию целиком. Чтобы избежать субъективности и соблюдать нейтральность позиции, следует учитывать основные опасности:

- собственную интерпретацию медиатора;
- установление связей между отдельными утверждениями, проблемами и событиями;
- акцентирование на каких-либо особенностях поведения или чувствах клиента;
- увязывание нынешних событий с прошлыми событиями [8].

Поэтому лучше работать с представлениями клиентов как с данностью, принимая их видение ситуации таким, какое оно есть. У медиатора должна быть установка на то, что мы имеем дело с компетентными, умеющими справляться со своими проблемами людьми [11].

Результатом второго этапа работы должна стать согласованная повестка дня, состоящая из важных для каждой стороны вопросов.

Третий этап предполагает более глубокую работу с конфликтом. Это работа по направлению осознания тех потребностей, которые лежат в глубине конфликта.

Потребности делятся:

- на универсальные (в безопасности, идентичности, социальном одобрении, в ясном представлении о своем окружении и т. д.).
- личные (потребность пользоваться семейным автомобилем, потребность в тихом отдыхе и т. д.) [8].

Одни потребности более важны, чем другие, но и значимость их для разных людей различна. Иногда одни потребности определяют другие, например, квартира как гарант

обеспеченности, прочные границы как гарант безопасности и т. д.). В конфликте редко кто из участников высказывает свои потребности (для этого необходимо использовать «я-высказывания»). Чаще всего высказывания участниками конфликта формулируются на языке претензий (для этого используют «ты-высказывания»). В высказываниях участников конфликта претензии доминируют над потребностями.

На этом этапе работа медиатора должна быть сконцентрирована на осознании своих потребностей и опасений клиентами, на их ранжировании по степени значимости для принятия решения в конфликтной ситуации. Это важно потому, что за разными потребностями может лежать отсутствие истинного противоречия и перспектива для решения конфликтной ситуации. Х. Корнелиус и Ш. Фейр предлагают на этом этапе использовать специальную технику – картографию [6].

Картография – это техника, суть которой заключается в том, что по мере осознания собственных потребностей описание конфликта медиатором совместно с участниками оформляется графически: в центр помещается предмет конфликта, а на периферии – потребности и опасения участников конфликта.

Для составления картографии используются более частные коммуникативные техники:

– *определение предмета (предметов) конфликта и степени их значимости*. За внешними проблемами, являющимися причинами разногласий участников конфликта, может стоять некое основное противоречие. Уточнить проблемы, подлежащие дальнейшему обсуждению, выявить основное противоречие можно с помощью конкретизирующих вопросов;

– *определение цены конфликта* – техника, которая используется для осознания и, как следствие этого, изменения своей принципиальной позиции «несговорчивых», «сложных» участников конфликта [4].

Результатом третьего этапа работы должно стать осознание каждой стороной своих собственных потребностей и опасений, а также того, насколько жизненно необходимо удовлетворение своих потребностей для другой стороны. Полученный результат может быть оформлен в виде картографии или в любой другой форме, удобной и понятной участникам медиативной процедуры.

Четвертый этап – поиск вариантов решений и их оценка. Здесь возможно использование двух коммуникативных техник работы: мозгового штурма и переговоров. Эти две техники могут использоваться вместе одна за другой либо используется только техника переговоров [6].

При использовании обеих техник друг за другом целесообразно выделить два этапа работы: этап мозгового штурма, соответствующий активизации творческого мышления, и этап переговоров, соответствующий активизации критического мышления.

Мозговой штурм – это техника, при которой медиатор ставит задачу участникам конфликта: в течение определенного времени, обычно 20–40 мин., предлагать различные идеи по решению данной проблемы. На этапе мозгового штурма медиатор знакомит участников со следующими правилами мозгового штурма и требует их выполнения:

- не критиковать;
- принимать любые идеи, вплоть до фантастических;
- развивать уже прозвучавшие идеи;
- выдвинуть как можно больше идей;
- идеи зафиксировать письменно.

На этапе переговоров за счет активизации критического мышления происходит отбор наиболее жизнеспособных решений конфликтной ситуации. Предложенные решения отбираются по разным критериям, например:

- Осуществимо ли это предложение, насколько осуществимо? Когда его можно претворить в жизнь?
- Достаточно ли это предложение? Решает ли оно проблему? Достаточно ли оно удовлетворяет потребности всех сторон?
- Справедливо ли оно? В качестве критерия справедливости рассматриваются деньги, время, нагрузка и т. д. [3].

В том случае, если используется только *техника переговоров*, необходимо с учетом выявленных на предыдущем этапе потребностей участников конфликта вести беседу в следующем направлении:

- установить уровень притязаний оппонентов и ориентироваться на то, чтобы его удержать;
- искать взаимоприемлимые варианты решений;
- если предыдущий этап не приводит к соглашению, предложить снизить притязания и продолжать поиски решения [8].

Результатом этого этапа является принятое решение. Все решения можно сгруппировать в следующие способы [8]:

- «Увеличение размеров пирога». Этот способ эффективен, когда мы имеем дело с конфликтом ресурсов, в котором не хватает времени, денег, места и т. д. При решении такого конфликта важно подумать, как можно увеличить эти ресурсы и задавать вопросы, способствующие «увеличению пирога».

- Неспецифическая компенсация – способ решения, при котором одна сторона получает то, что она хочет, а другой стороне платят некой монетой, которая никак не связана с тем, что получила первая сторона.

- Взаимные услуги – способ разрешения конфликта, при котором одна сторона уступает в том, что не очень важно для нее, но очень важно для другого.

- Снижение издержек – это способ, при котором одна из сторон получает то, что хочет, а издержки, которые при этом терпит другая сторона, снижаются или вообще ликвидируются.

- Состыковка интересов – способ, при котором ни та, ни другая сторона не добивается своих исходных требований, но появляется новый выбор, который отвечает наиболее важным интересам, лежащим в основе этих требований.

В начале и в процессе переговоров невозможно предвидеть тот способ решения, к которому придут участники, его можно констатировать только в конце переговорного процесса. Поэтому для поиска решения необходимо в зависимости от ситуации использовать все типы вопросов, предложенные выше [8].

Пятый этап – заключение соглашения. На данном этапе подписывается договор – соглашение – с двух сторон. Договор подписывается в нескольких экземплярах, один экземпляр остается у медиатора, остальные отдаются участникам процедуры.

На сегодняшний день можно выделить два подхода к значимости данного документа. Представители первого подхода, назовем его условно юридическим, считают, что договор может иметь определенную юридическую силу, а в случае неудачной медиации может стать отправной точкой для судебного урегулирования конфликтной ситуации. Поэтому к договору предъявляются особые требования и разрабатывается его форма [2]. Представители второго подхода, назовем его условно психологическим, считают, что никакой юридической силы данный договор иметь не может, выполнение обговоренных в нем пунктов добровольное, а принятое решение является результатом совместной договоренности. Представители данного подхода приветствуют свободную форму данного договора, в котором четко должны быть прописаны наиболее «уязвимые» места: какое (какие) решения приняты, кто из сторон и за что несет ответственность, в какие сроки это должно быть выполнено и за счет каких ресурсов [7].

Описанные нами техники нельзя жестко привязывать к каждому этапу. Более того, выделенные этапы условны. Осознавая, что происходит, медиатор интуитивно определяет этап работы с клиентом, но сам он идет не столько по этапам, сколько за клиентом. Если клиент не готов перейти к следующему этапу, медиатор возвращается на предыдущий этап и дорабатывает его, в противном случае медиация становится в дальнейшем невозможна. Так не до конца пройденный этап непрерываемого времени сторон может привести к тому, что более поздние этапы будут «сорваны», и вместо прояснения потребностей, выработки альтернатив и т. д. стороны вернутся к обвинению друг друга. Особенность данной работы, как любого метода практической психологии, заключается в том, что это не этап работы, а скорее возникшая ситуация требует использования нужной коммуникативной техники.

Список библиографических ссылок

1. *Аверина О., Захаров В.* Медиатор нас рассудит // Юрист : электрон. журн. 2010. № 32.
2. *Банников Р. Ю.* Досудебный порядок урегулирования споров. 2012.
3. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб., 2008.
4. *Дэна Д.* Преодоление разногласий. СПб., 1994.
5. *Ковач К.* Медиация : крат. курс. 2013.
6. *Корнелиус Х., Фэйр Ш.* Выиграть может каждый. М., 1992.
7. Практикум по конфликтологии / под ред. С. М. Емельянова. СПб., 2000.
8. *Пруйт Д., Рубин Дж., Сунг Хе Ким.* Социальный конфликт : эскалация, тупик, разрешение. М., 2003.
9. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»: Федеральный закон № 193-ФЗ от 27 июля 2010 г. (с изменениями и дополнениям) // Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/12177508/#ixzz3fVwiUa3s> (дата обращения: 12.05.2015).
10. *Фишер Р., Юрии У.* Путь к согласию, или Переговоры без поражения. СПб., 1990.
11. *Шималикашвили Ц. А.* Медиация как альтернативная процедура урегулирования споров. М., 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

М. Е. Пермякова

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
pme8@mail.ru

В статье представлены варианты использования песочной терапии в психологической работе с детьми. Описан метод классической песочной терапии, предложены способы применения песочницы с миниатюрными фигурками в диагностической и коррекционно-развивающей работе с когнитивной сферой ребенка, а также ее использование в качестве альтернативы проективным рисуночным тестам.

Ключевые слова: песочная терапия, дети, диагностика и коррекция когнитивной сферы, диагностика детско-родительских отношений.

THE USE OF THE METHOD OF SAND THERAPY IN WORK WITH CHILDREN

M. E. Permyakova

Candidate of psychological sciences,
associate professor at chair of general and social psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

In this article the options for using sand therapy in psychological work with children are described. The article presents the method of classic sand therapy, methods of application of the sandbox with miniature figurines in diagnostic and correctional-developing work with cognitive sphere of children, and also using the sandbox as an alternative to projective drawing tests.

Keywords: sand therapy, children, diagnostics and correction of cognitive sphere, diagnostics parent-child relationships.

Песочная терапия – один из методов экспрессивной терапии. Другое название – метод *sandplay* (песочная игра). Традиционной формой психотерапевтической работы является вербальная коммуникация. Но она бывает недостаточно эффективна для тех клиентов, кто не очень хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих

переживаний. Кроме того, собственные внутренние процессы сложны для понимания, человек рефлексивен только то, что находится в его сознании. В этом случае помощником может стать песочница с миниатюрными фигурками – песочная психотерапия, которая позволяет обходить «цензуру сознания» и исследовать бессознательные процессы, так как создаваемые человеком песочные картины – это отражение его внутреннего состояния, объективные свидетельства его настроений и мыслей.

В начале XX в. психоаналитики столкнулись с проблемой детского психоанализа. Они обнаружили, что дети не могут описывать свое беспокойство словами, как это делают взрослые, их не интересует исследование собственного прошлого или обсуждение стадий развития, часто они отказываются даже пробовать свободно ассоциировать. В 1919 г. М. Кляйн начала использовать в психотерапевтической работе с детьми младше 6 лет игру как более свойственное для них действие, чем речь, и при этом, как и поведение взрослых, направляемую скрытыми мотивами и свободными ассоциациями. Ребенку предоставлялись мелкие игрушки, и все действия с ними интерпретировались по аналогии со свободными ассоциациями взрослого. Позже появился «Тест мира», разработанный Ш. Бюлер, или так называемый *Erica* метод, который до сих пор используется в Швеции как диагностический инструмент в детской психиатрии. Этот тест состоит из 232 моделей объектов, распределенных в разных пропорциях по 15 категориям (дома, деревья, люди и т. д.). Клиент конструирует в миниатюре мир, анализ особенностей которого позволяет психотерапевту получить информацию о личности его создателя. В 1929 г. английский детский психотерапевт М. Ловенфельд разработала «Технику построения мира» в песочнице. Эту работу заметил К. Г. Юнг и посоветовал своей ученице Доре Кальфф обратить особое внимание на психотерапевтические возможности игр на песке. Именно она разработала юнгианский подход к песочной терапии (терапевтический метод – *sandplay*), который использовался сначала для работы с детьми, а в дальнейшем и в работе со взрослыми.

Д. Кальфф исходила из гипотезы К. Г. Юнга, согласно которой психике человека присуще стремление к целостности и самоисцелению. Созданные клиентом песочные композиции не интерпретировались, главный принцип работы – это «создание свободного и защищенного пространства», в котором человек может выражать и исследовать свой мир, превращая свой опыт и свои переживания в зримые и осязаемые образы. Проявленные внутренние процессы рассматривались с точки зрения стадильности психического развития и проявления архетипов в символике ландшафта и выбираемых человеком миниатюрных фигурок [1; 4].

Метод песочной терапии в настоящее время приобрел известность и широко используется специалистами самых разных психотерапевтических направлений. Часто песочную терапию используют арттерапевты, ведь созданная из песка картина

является продуктом творческого самовыражения, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходит «отреагирование» внутреннего напряжения и поиск путей развития. В гештальт-терапии и психосинтезе песочница с фигурками используется для построения клиентом новых взаимоотношений с самим собой. Фигурки могут символизировать субличности автора песочной картины, а сюжет их взаимодействия – спектакль внутреннего театра личности. Наблюдая за взаимоотношениями героев, человек может установить актуализированные в данный момент субличности и вступить с ними в диалог. Для психодрамотерапевтов песочная терапия представляет собой миниатюру психодрамы. Фигурки могут символизировать реальных людей и явления их окружающей среды. В песке могут разыгрываться жизненные ситуации, что позволяет клиенту изменить отношение к ним и найти правильные для себя решения. Преимущество в том, что для создания спектаклей не требуется помощь группы – все роли исполняют фигурки. Используют песочницу и сказкотерапевты. Им важен такой ресурс в песочных картинах, как возможность созидательного изменения сюжета, событий, взаимоотношений. Человек, играющий в песочнице с фигурками – Волшебник. Он, творчески преобразуя ситуацию в песочнице, получает опыт самостоятельного разрешения внутренних и внешних проблем, и этот опыт переносит в реальность [1].

В России песочная терапия получила распространение не так давно и имеет некоторые особенности. Зарубежные специалисты, практикующие песочную терапию, работают в рамках определенного психотерапевтического направления, т. е. по определенному заданному алгоритму (знают, что и когда предложить клиенту, когда и какой вопрос задать, как отреагировать). Большинство российских специалистов не имеют такой подготовки. Это создает, с одной стороны, немало трудностей для использования песочной терапии, с другой стороны, стимулирует творческий поиск каждого, кто работает с песочницей.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и Т. М. Грабенко [1] считают, что существуют следующие выборы:

- 1) придерживаться определенной школы и встраивать работу с песочницей в общий набор методов и техник;
- 2) работать так, как научил авторитетный специалист;
- 3) присоединившись к клиенту, следовать за ним, доверяя собственной личной и профессиональной интуиции.

Третий путь, по мнению авторов, наиболее предпочтителен, но он самый трудный. И здесь поможет соблюдение трех правил: присоединение к клиенту; искренняя заинтересованность сюжетами, разворачивающимися в песочнице; строгое следование профессиональной и общечеловеческой этике.

Для организации процесса песочной терапии необходимы: песочница, песок, вода, коллекция миниатюрных фигурок. Песочница представляет собой деревянный ящик прямоугольной (50 x 70 x 8 см), квадратной (70 x 70 x 8 см) или круглой формы. Обозначенные размеры песочниц соответствует объему поля зрительного восприятия. Традиционное сочетание цветов для песочницы – цвет дерева и голубой, в который окрашиваются внутренние борта и дно. Голубая песочница с песком – это модель человеческого восприятия нашей планеты, при этом дно символизирует воду, а борта – небо. Голубой цвет оказывает на человека умиротворяющее воздействие. Но при необходимости цвет бортов может меняться за счет съемных дощечек. Каждый цвет может иметь свое символическое значение. Песок в природной среде постоянно очищается водой, солнцем, ветром, в условиях кабинета его один раз в 2–3 месяца промывают, высушивают на солнце или просто заменяют на новый. Песок и вода не имеют формы, в природе они постоянно текут, перемещаются, но, соединяясь, могут образовывать устойчивые формы или превращаться в грязь. Поэтому рядом с песочницей всегда должен находиться графин с водой, чтобы человек мог «вызвать дождь», превратить сухой песок в податливый влажный, который легко подчиняется творческой воле человека. Фигурки представляют маленькую миниатюру всего, что когда-либо существовало, существует сейчас – от предметов повседневности до фантастических образов. Высота фигурок желательна не больше 10–12 см, хотя присутствие в коллекции больших фигур тоже необходимо, в композиции они могут символизировать некую психическую доминанту. Коллекцию лучше располагать на полках, но можно использовать и прозрачные коробки [1; 4].

Инструкции для игр с песком зависят от актуальных задач консультирования, а именно диагностической или терапевтической. Формулируемая психологом инструкция придает песочной картине определенный оттенок: ресурсный, конфликтный, семейный и пр. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и Т. М. Грабенко предлагают различные варианты таких инструкций [1]. Для получения диагностической информации о внутреннем мире ребенка, характере его взаимоотношений с другими людьми оптимальны свободные инструкции: «Создай свой мир» «Можешь создать в песочнице все, что пожелаешь». Если необходимо исследовать определенную сторону жизни ребенка, инструкция формулируется с учетом того, что конкретно психолог хочет узнать. Например, если у ребенка трудности во взаимоотношениях с родителями, то возможны такие инструкции: «Создай в песочнице свою семью», «Представь членов своей семьи в образе животных. Подбери эти фигурки и создай в песочнице мир, в котором они живут». Если запрос идет по поводу взаимоотношений со сверстниками, воспитателями или учителями, то в песочнице разыгрывается соответствующая ситуация. В результате психолог может собрать необходимую информацию и сформулировать задачи терапевтического консультирования.

Инструкции для терапевтического консультирования могут носить «тематический» или «моделирующий» характер. Тематические инструкции даются для проработки определенного сюжета истории клиента или конкретной жизненной ситуации. Моделирующие инструкции используются для моделирования определенного переживания или состояния. Такие инструкции могут быть направлены на переживание ресурсных состояний, важных жизненных ценностей.

Песочная терапия проводится как в индивидуальной, так и в групповой форме. Количество человек в группе определяется психологическими задачами и возрастом участников. Для маленьких детей и детей с особенностями психофизического развития оптимальны небольшие группы (4–6 человек). Частота встреч – 2 раза в неделю по 25–30 мин. Группа подростков может состоять из 12–14 человек. Частота встреч – 1 раз в неделю по 60–90 мин. Возможен вариант интенсивного тренинга по 5–6 час. [1].

Преимущество групповой работы в песочнице состоит в том, что психолог дополнительно получает психодиагностическую информацию об особенностях коммуникации участников игры. Существует два варианта групповой песочной игры: недирективная и директивная. Первый вариант подразумевает спонтанное погружение детей в игру с песком, в процесс которой психолог не вмешивается, а просто наблюдает за происходящим и лишь в конце занятия совместно с участниками обсуждает созданную картину. Во втором случае используется готовая программа занятий, в которой психолог играет активную роль наставника и знакомит ребят с какой-либо психологической информацией, иллюстрируя ее игровыми заданиями. Этот вариант позволяет широко использовать песочную терапию и в коррекционно-развивающей и в образовательной работе с детьми.

Различные развивающие и коррекционные методики, как правило, направлены либо на развитие когнитивной сферы ребенка, либо на работу с эмоционально-мотивационной сферой и поведенческими проблемами. На практике, расстройства развития и расстройства поведения в большинстве случаев сопровождают и даже взаимообуславливают друг друга, а занятия с разными специалистами для таких детей являются большой нагрузкой. К началу занятий у них в большинстве случаев преобладает мотивация на избегание неудач, что проявляется в нежелании ребенка выполнять трудные для него задания. Получается замкнутый круг: не выполняет, потому что боится неуспеха, а без выполнения не формируются новые навыки. Опыт показал, что хороший эффект для создания положительного эмоционального фона, повышающего работоспособность, эффективность работы мозга, для формирования у ребенка мотивации на достижение успеха дает использование «песочных сказок» с деятельным участием в них ребенка. Песочница с фигурками при этом служит вспомогательным инструментом, играет роль контекста. «Песочная сказка» – это динамичный спектакль, разыгрываемый с по-

мощью миниатюрных фигурок, в пространстве песочницы. Сюжеты могут включать путешествия по «волшебной стране», в которой живут разнообразные персонажи, которым надо помогать, выполняя для этого задания. При этом существенно повышается мотивация ребенка к работе, само действие сказки увлекает ребенка, и он выполняет задания без какого-либо принуждения. Занятие из бесконечного выполнения различных упражнений превращается в единое действие, приобретает смысл. Сказка имеет начало и конец, всегда счастливый, а в «песочной сказке» начало и конец наглядно материализованы – начало пути у одного края песочницы, а конец – у противоположного. Случаи отказа от выполнения упражнений встречаются очень редко, так как ребенку всегда интересно, что будет происходить дальше. Одновременно можно разыгрывать актуальные для ребенка проблемные ситуации, сравнивать разные модели поведения в этих ситуациях. Сам ребенок практически всегда идентифицирует себя с главным героем сказки, который обязательно добивается цели и получает за это моральное и материальное вознаграждение. Это дает возможность почувствовать успех «здесь и сейчас» на каждом занятии.

Постоянный контакт с песком, природными материалами, миниатюрными игрушками во время занятия оказывает восходящее активирующее влияние на все нейроны мозга. Поэтому перенос традиционных обучающих и развивающих заданий в песочницу повышает их эффект. Использование песка расширяет репертуар упражнений, направленных на работу с нейродинамическими, тактильными и кинестетическими процессами, пространственными представлениями, в том числе 3-мерными. Песочные сказки можно использовать и для формирования общей картины мира, развития функции обобщения через сюжеты о домашних и диких животных и птицах, насекомых, растениях, контекстом могут служить сказки о микромире, космосе и т. д. [2].

Важно то, что «песочная сказка» позволяет опосредованно взаимодействовать с ребенком через игрушки, что снижает уровень его тревоги и влияет на активацию речевой деятельности.

Кроме того, игра с песком дает эффект «самотерапии», поэтому его использование – это замечательная возможность отреагирования неосознаваемых конфликтов, уменьшения эмоционального напряжения, в том числе переноса агрессии в пространство песочницы.

Большую помощь может оказать песочница с фигурками и в различных видах диагностики. Ту же роль контекста «песочные сказки» могут выполнять при диагностике когнитивной сферы ребенка, где используются большие батареи тестов. Авторская практика использования «песочной сказки» при нейропсихологическом тестировании в течение 9 лет показала, что она значительно облегчает процедуру обследования, особенно

у детей дошкольного возраста, а также гиперактивных детей. Сюжет сказки может быть очень простым: фигурки героев, выбранных ребенком и его родителем, путешествуют по Волшебной стране, преодолевая препятствия, помогая ее жителям. Все тестовые задания ребенку дают персонажи сказки. В конце сказки ребенок обязательно получает какой-нибудь подарок. Каждый психолог может придумать свой сюжет, в зависимости от наличия игрушек и творческих идей. В итоге тестирование также из бесконечного выполнения около 20 разнородных проб превращается в единое действие, приобретает смысл. Вовлеченность в сказку повышает интерес ребенка к заданиям, он больше старается, а значит, достоверность результатов выше. При этом ребенок меньше утомляется, так как ему не приходится все время сидеть за столом – после выполнения каждого задания происходит переключение на сказку. В дальнейшем дети, в случае необходимости, легко включаются в коррекционную работу, которая также может проходить с использованием «песочных сказок» [3].

Для получения информации о внутреннем мире ребенка, его психоэмоциональном состоянии, взаимоотношениях с близкими людьми используются преимущественно проективные графические тесты. Психологи встречаются с ситуациями, когда ребенок отказывается выполнять задание, объясняя это тем, что он не умеет рисовать. Кроме того, рисунки детей до 5 лет в немалой степени зависят от уровня развития изобразительных навыков, несформированности пространственных представлений (например, трудностей в ориентировке пространства листа, недостаточности метрических, координатных, проекционных представлений), что затрудняет или даже делает невозможной их интерпретацию. Песочница с игрушками может служить альтернативой таким экспрессивным рисуночным методикам, как «Рисунок семьи», «Семья в образах животных», «Семья в образах сказочных героев», «Два дома» и т. п. Вместо изображения, например, членов семьи ребенок может просто выбрать подходящие образы из игрушек и разместить их на песке. Интерпретация точно так же будет включать анализ особенностей и порядка выбора образов, процесса создания картины, ее структуры. При этом трехмерное пространство песочницы позволяет собрать более полную и объективную информацию о взаиморасположении членов семьи, близости их к ребенку, характеризующую психологические особенности взаимоотношений в семье.

Неоценимую роль песочная терапия играет в консультировании и тренингах детско-родительских отношений. Из используемых в них совместных видов деятельности детей дошкольного возраста и их родителей создание общих песочных картин является, наверно, самым доступным, поскольку уравнивает возможности участников процесса, ведь в разговорных жанрах, изобразительной деятельности и т. п. преимущества родителей очевидны.

Все возможности использования песочницы с миниатюрными игрушками в психологической работе с детьми еще далеко не изучены, и это открывает перспективы для новых исследований и творческих находок.

Список библиографических ссылок

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М.* Практикум по песочной терапии. СПб., 2002.
2. *Пермякова М. Е.* Опыт использования «песочных сказок» в нейропсихологической коррекции // Психология образования : региональный опыт : материалы Второй национ. науч.-практ. конф. М., 2005.
3. *Пермякова М. Е., Киселев С. Ю.* Вариант адаптации процедуры нейропсихологического обследования для дошкольников с использованием «песочной сказки» // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Вып. 6. Екатеринбург, 2008.
4. *Штейнхард Л.* Юнгианская песочная терапия. СПб., 2001.

СПОСОБЫ САМОПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

А. А. Печеркина

кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
79apa@mail.ru

В статье определена роль самоподдержки в сохранении и поддержании профессионального здоровья педагога. В качестве основных техник самоподдержки профессионального здоровья педагога выделены: самофутурирование, распознавание и противодействие манипуляциям, снятие эмоционального напряжения, поддержание здорового образа жизни, самоменеджмент.

Ключевые слова: здоровье, профессиональное здоровье, профессиональное здоровье педагога, самоподдержка.

WAYS OF SELF-SUPPORT OF PROFESSIONAL HEALTH OF THE TEACHER

A. A. Pecherkina

Candidate of psychological sciences,
associate professor of clinical psychology and psychophysiology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

In article the role of self-support in preservation and maintenance of professional health of the teacher is defined. As the main the technician of self-support of professional health of the teacher are allocated – a samofuturirovaniye, recognition and counteraction to manipulations, removal of an emotional pressure, maintenance of a healthy lifestyle, self-management.

Keywords: health, professional health, professional health of the teacher, self-support.

В последнее время проблема сохранения профессионального здоровья педагога стала объектом пристального изучения. Это обусловлено прежде всего теми изменениями, которые происходят в системе образования и в обществе в целом. Так, сегодня педагог вынужден жить и работать в условиях постоянного психического напряжения, что приводит к снижению работоспособности, ухудшению показателей психических

процессов, эмоциональному напряжению и в итоге – нарушению профессионального здоровья. Следует отметить, что проблема сохранения и поддержания профессионального здоровья учителя является особенно значимой, так как именно от него в большей степени зависит здоровье подрастающего поколения.

Разработки в области психологии здоровья и теории здоровьесберегающей педагогики привели к необходимости комплексности решения проблем сохранения здоровья участников образовательного процесса и использованию понятия здоровьесберегающего пространства школы [2].

Для формирования в школе здоровьесберегающего пространства необходимо:

- признать школой в качестве приоритетной задачи заботу о здоровье учащихся и педагогов;
- распределить ответственность за решение вопросов здоровьесбережения;
- обеспечить благоприятное педагогическое и психологическое воздействие каждого учителя на своих учеников во время проведения уроков с максимальной индивидуализацией этого воздействия;
- обеспечить необходимый уровень грамотности и школьников, и учителей по вопросам здоровья;
- создать дополнительные условия, позволяющие целенаправленно формировать, укреплять и даже восстанавливать здоровье учащихся и учителей [2, с. 218–222].

При этом сегодня происходит осознание того, что, кроме поддержки здоровья учителя через внешние факторы, важным является и внутренняя (психологическая) поддержка. И здесь возникает ключевой вопрос: кто именно должен осуществлять психологическую поддержку учителя – директор, завуч, школьный психолог? Несмотря на то, что ответ очевиден – ее должен осуществлять школьный педагог-психолог, к сожалению, ситуация такова, что за последнее время произошло резкое сокращение данных специалистов и в редких школах сохранились психологические службы. Оставшиеся же в школах педагоги-психологи заняты диагностикой и психологическим сопровождением учащихся. В результате учитель остается один на один с возникающими и развивающимися у него симптомами нарушения профессионального здоровья. Все это обуславливает потребность в разработке новых способов сохранения профессионального здоровья учителя, основанных на самоподдержке.

Самоподдержка – это проявление активности со стороны человека, которая направлена на преодоление своих внутренних негативных состояний, понимание целей профессиональной деятельности, формирование позитивного отношения к своей профессиональной деятельности и личности и готовности к изменению собственной профессиональной позиции.

Учитывая это, к способам психологической самоподдержки профессионального здоровья учителя можно отнести следующие:

1. *Использование техник самофутурирования.* Самофутурирование – это прогнозирование и самостроительство жизненного и профессионального будущего, определение целей жизнедеятельности и путей их достижения с сохранением баланса между усилиями и результатом.

Данная техника относится к приемам конструирования своего профессионального будущего. Для сознательного построения своей жизни и достижения успеха в реализации жизненных и профессиональных целей необходимо прояснение временной перспективы действий и формирование жизненной стратегии.

Упражнения по формированию образа себя как профессионала предполагают реализацию ряда этапов. Первый этап заключается в мысленном перенесении себя в будущее. Формирование профессионального Я-образа осуществляется с опорой на активное воображение, для этого используются адаптированные к целям профессионального развития и модифицированные приемы известных психотехник проработки жизненной стратегии и прояснения временной перспективы будущего. Особое внимание уделяется яркости и детальной проработанности воображаемого образа.

На втором этапе образ себя как профессионала должен складываться в более широком контексте, в противном случае он не приобретает убедительности и действенной притягательности. Детально прорабатываемый образ должен встраиваться в менее детализированный образ профессиональной деятельности.

Третий этап характеризуется тем, что в создаваемую модель «Я – профессионал» и ее визуализируемый образ включаются знания учителя о себе, своих способностях, личностных чертах и психофизиологических особенностях.

Четвертый этап – визуализация образа Я в будущем с прорисовкой его второстепенных, необязательных деталей для раскрепощения воображения.

На пятом этапе необходима визуализация нескольких альтернативных моделей возможного будущего [1, с. 176–177].

Использование техники прогнозирования будущего позволит учителю определить проблемные зоны в настоящем и то, каким он видит себя в этом будущем (профессионально успешным и здоровым или изношенным и больным), а также самостоятельно выбрать способы сохранения профессионального здоровья, рассчитанные на каждый день.

2. *Приемы распознавания и противодействия манипуляциям,* которые заключаются в отслеживании изменения ситуации, анализе механизмов манипулятивного действия, нейтрализации манипулятивных уловок.

Манипуляция оказывает на личность разрушающее воздействие, так как человек становится средством достижения чужих целей. Это могут быть цели администрации школы, коллег или учащихся и родителей. В случае неразделения этих целей самим педагогом, на его нервно-психическую сферу оказывается слишком большое отрицательное воздействие. Именно поэтому для сохранения профессионального здоровья каждому учителю важно раскрывать истинные цели оказываемых на него воздействий, ведь действие манипуляции заканчивается тогда, когда она из сферы бессознательного переходит в осознаваемую зону.

К способам нейтрализации манипулятивных уловок можно отнести следующие: открытое объявление о недопустимости использования манипуляций; раскрытие сути уловки; повторное напоминание о недопустимости использования уловок; информационный диалог; конструктивная критика; цивилизованная конфронтация; «уловка на уловку».

Таким образом, данный способ самоподдержки заключается в умении определять его манипулятивное воздействие и проявлять активность при его разрешении.

3. Техники снятия эмоционального напряжения. В качестве наиболее эффективных можно выделить такие, как использование аутотренинга, визуализация, самопорождение доминирующих мыслей об успехе, переключение на другой вид деятельности.

Аутотренинг – это метод, который предполагает обучение мышечной релаксации, самовнушению, развитию концентрации внимания и умению контролировать непроизвольную умственную активность с целью активации значимой деятельности.

Визуализация – это приемы, направленные на создание зрительных образов и управление ими. Она позволяет, например, представить ситуацию из своей профессиональной жизни. Визуализация создает впечатление, что ситуация уже произошла, после ее завершения человек ощущает, что он прожил ее. При этом те чувства, которые он испытывал, вполне реальные.

Самопорождение доминирующих мыслей об успехе предполагает умение формулировать самоинструкции, направленные на ожидание успеха, позитивную оценку себя, позволяющие поддерживать веру в себя, свои способности, а также позволяющие расслабиться, получать удовольствие от деятельности.

4. Техники поддержания здорового образа жизни. К данной группе техник относят следующие:

- регулярная физическая активность, прогулки на свежем воздухе;
- самореализация в разнообразных жизненных сферах, а не только в работе;
- установление и поддержание доброжелательных контактов с окружающими; самому делать свою жизнь яркой, красочной (создавать себе праздники);
- поиск в окружающем мире прекрасного и создание его своими руками и т. п.).

5. *Самоменеджмент* – это рациональное распределение времени, принятие и поддержание собственного имиджа.

Основная цель самоменеджмента состоит в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением собственной жизни и преодолевать внешние обстоятельства при выполнении профессиональной деятельности и в жизни.

Таким образом, содействие сохранению профессионального здоровья учителя через самосохранение должно стать одним из приоритетных направлений деятельности в сфере повышения качества образования. Использование педагогом технологий самоподдержки профессионального здоровья обеспечит преобладание хорошего самочувствия и настроения, достижение глубокого понимания и принятия себя и окружающего мира, ориентацию на конструктивное общение, удовлетворенность жизнью и профессией, а также оптимальный уровень самореализации – гармоничное сочетание числа успехов и неудач и ориентацию на максимальные достижения.

Список библиографических ссылок

1. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.
2. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М., 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ

Э. Э. Сыманюк

доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
ary.fmpk@rambler.ru

В статье рассматривается психологическое содействие как технология преодоления профессиональных деструкций. Сформулирована цель психологического содействия, выделены его функции, определены концептуальные положения. Решение задач психологического содействия соотнесено с этапами профессионального становления личности. В качестве основного ресурса психологического содействия преодоления профессиональных деструкций рассмотрено прогнозирование профессионального будущего. Также выделены технологические приемы психологического содействия.

Ключевые слова: психологическое содействие, профессиональное становление, профессиональные деструкции, профессиональное будущее, технология преодоления.

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE AS TECHNOLOGY OF OVERCOMING OF PROFESSIONAL DESTRUCTIONS

E. E. Symanyuk

Doctor of psychological sciences, professor,
department chair of the general and social psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The article deals with psychological assistance as the technology of professional destruction. Formulated the goal of psychological assistance allocated its functions are defined conceptual provisions. The solution of problems of psychological promoting correlated with the stages of professional growth. As the main resource of psychological help overcome professional destruction reviewed forecasting professional future. Also highlighted technological methods of psychological assistance.

Keywords: psychological assistance, professional development, professional destruction professional future technology to overcome.

Анализ работ Г. Ю. Любимовой, Б. М. Мастерова, В. А. Маликовой, Е. Г. Трошихиной, изучение опыта деятельности центров психологического содействия социальной адаптации и результаты исследования, полученные автором, позволили определить технологию, направленную на преодоление профессионально-обусловленных деструкций – технологию психологического содействия.

Профилактика и коррекция профессионально-обусловленных деструкций невозможна без активного участия самого субъекта профессионального труда. Профессиональные деструкции личности облегчают выполнение деятельности, смещают акценты в непрофессиональную сферу, защищают от эмоционально-насыщенной профессиональной атмосферы. Только осознание противоречий профессионального развития позволит человеку выявить ресурсы и определить стратегии преодоления профессиональных деструкций. Поэтому основная задача психологического содействия заключается в развитии субъектности личности, которая и образует внутренний резерв для преодоления профессиональных деструкций за счет осознания и самостоятельной постановки целей профессионального развития.

Психологическое содействие – это взаиморазвитие личности и деятельности, обеспечивающее продуктивное профессиональное развитие. Это помощь и поддержка личности в неблагоприятных социально-профессиональных ситуациях.

В психологическом содействии нуждаются прежде всего те, кто испытывает потребность в психологической поддержке и помощи. К ним относятся лица, переживающие профессиональные кризисы, сотрудники, предрасположенные к деструктивным изменениям, с высоким или низким уровнем познавательной и профессиональной активности, с ограниченными способностями и др.

Цель психологического содействия – полноценная реализация личностно-профессионального потенциала человека и удовлетворение потребностей субъекта деятельности в развитии и саморазвитии [4]. Главное – помочь человеку реализовать себя в социально-профессиональной среде.

Выделим основные концептуальные положения психологического содействия профессионального становления личности:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в профессиональной жизни;
- необходимость для полноценного профессионального становления социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций;
- принятие личностью на себя ответственности за качество профессионального становления и реализации своего профессионально-психологического потенциала;

- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

Функции психологического содействия:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального становления (выбора профиля обучения, учебной профессии, начального этапа профадаптации, профессионализации и т. д.);

- проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального становления;

- психологически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей профессионального становления, особенно при изменении социально-профессиональной среды;

- профессиональная реабилитация личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности (женщин после рождения ребенка, безработных, людей, вышедших из мест заключения, и др.);

- обеспечение социально-профессионального самосохранения;

- профилактика развития профессиональных деформаций, оказание помощи в преодолении кризисов и стагнации;

- коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности.

Психологическое содействие направлено на помощь в определении целей своего профессионального становления. Содействие самостоятельной постановке целей своего развития связано с прогнозированием будущего. В исследованиях Н. С. Хрустальной отмечается, что полнота и точность картины ожидаемого будущего определяют меру позитивности или деструктивности личностных изменений в процессе адаптации к критическим жизненным событиям [7]. Утрата перспективы собственного будущего порождает социальную пассивность, агрессивность, чувство одиночества. Конструктивное преодоление предполагает разнообразие жизненных целей, стремление к самосовершенствованию, познанию своего внутреннего мира, стремление к выделению ближних, средних и далеких по временной перспективе целей, к осознанному пониманию ценности саморазвития и самосовершенствования.

В качестве резервов преодоления трудных жизненных ситуаций С. Т. Посохова, Е. Ю. Коржова, Н. С. Хрусталева рассматривают возможности личностного роста. «Он может стать основанием для творческого создания субъективной концептуальной модели потребностного будущего с последующей самодетерминацией ее развития» [6, с. 163].

По мнению В. Г. Асеева, оптимальная личностная регуляция выражается в способности сознательно актуализировать слабые значимости будущего, преодолевать стихийно складывающиеся значимости настоящего и прошлого ради саморазвития и самопроявления [1].

Таким образом, модель ожидаемого будущего и построение целей достижения желаемого будущего являются факторами самостоятельного профессионального развития и имеют динамический характер. Поэтому основными технологическими приемами психологического содействия являются:

- диагностика временного поля личности и способностей к прогнозированию и целеполаганию;
- техники самофутурирования (построения образа желаемого будущего, показ различных его альтернатив, определение последствий сделанного выбора) [2];
- обучение приемам целеполагания (И. А. Баева, И. В. Дубровина, А. Л. Лихтарникова, Е. Н. Чеснокова) и прогнозирования (Л. А. Регуш).

Временным компонентом самосознания, по мнению Л. А. Регуш, являются цели, которые ставит человек и на которые он ориентируется в организации своей жизни. Временная перспектива целей, их содержание, значимость этих целей, удовлетворенность результатами достижения составляют временное поле человека [5].

Насыщение будущего значимыми целями является предпосылкой насыщения настоящего деятельностью, что, в свою очередь, приводит к наполнению прошлого информативными воспоминаниями. Представления о будущем становятся неотъемлемой частью жизненного пути человека, поскольку образуют субъективный образ его развития.

Психологическое содействие предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения.

Результатом психологического содействия профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация личностно-профессионального потенциала персонала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Таким образом, психологическое содействие – это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Рассмотрим направления психологического содействия на разных стадиях профессионального становления.

Определим основное содержание психологического содействия профессиональному развитию обучаемых. Профессиональная школа, будучи социальным институтом, призвана готовить своего выпускника к будущей социально-профессиональной жизни.

Становление специалиста обязательно предполагает развитие:

- аксиологической направленности и профессионального сознания;
- социального и профессионального интеллекта;
- эмоционально-волевой сферы;
- позитивного отношения к миру и к себе;
- самостоятельности, автономности и уверенности в себе;
- профессионально важных качеств и аутокомпетентности.

Решение этих задач психологического содействия соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания: адаптации, интенсификации и идентификации.

На *этапе адаптации* бывшие школьники (первокурсники) приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность – учебно-познавательная – существенно отличается от прежней.

Психологическое содействие заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

На *этапе интенсификации* происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Ведущая деятельность – научно-познавательная. Этот этап относительно благополучный.

Психологическими критериями продуктивности этого этапа становления обучаемого являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция.

На *завершающем этапе* профессионального образования – этапе идентификации – важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. В связи с образованием семейных пар, намечающимися перспективами будущей жизни уменьшается число межличностных контактов. Происходит постепенная дезинтеграция студенческих коллективов.

Психологическое содействие заключается в оказании помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности, консультировании по вопросам интимных и семейных отношений.

Главное – помочь выпускникам профессионально самоопределиться и найти свое место в мире профессий.

Психологические критерии успешного прохождения этого этапа – отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации.

Продуктивное психологическое содействие профессиональному образованию возможно при условии создания психологической службы в профессиональном учебном заведении, осуществлении мониторинга профессионального развития. Оно должно стать составной частью личностно-ориентированного социально-профессионального воспитания.

Психологическое содействие на стадии профессиональной адаптации направлено на создание психологических условий, препятствующих развитию профессионально обусловленных деструкций и обеспечивающих адаптацию молодых педагогов к работе и педагогическому коллективу.

Критериями успешного преодоления психофизиологического адаптационного синдрома являются комфортное эмоциональное состояние специалиста, привыкание к рабочему ритму и режиму труда, установление оптимальной работоспособности.

Психологическое содействие на этой стадии также заключается в том, что новому работнику помогают освоить нормы профессионального поведения, предупредив о возможных последствиях их нарушения. В некоторых случаях могут возникнуть конфликтные ситуации, обусловленные несоблюдением групповых норм поведения. Тогда необходима оперативная помощь психолога в разрешении конфликта.

Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста. Таким образом, психологическое содействие на стадии адаптации помогает успешному продвижению специалиста в области профессии, а также на предприятии, в учреждении, организации в направлении профессионального самосовершенствования.

Психологическое содействие на стадии профессионализации заключается в оказании помощи работнику в дальнейшем профессиональном росте, повышении квалификации и развитии карьеры, в поддержке при переживании трудностей, неудовлетворенности трудом, в конфликтных ситуациях, при увольнении, а также при приеме на работу. Психологическое содействие позволяет управлять профессиональным ростом и карьерой работников, планировать повышение их квалификации, создавать резерв на выдвижение. Все это повышает конкурентоспособность работников на рынке труда.

Главная цель психологического содействия профессионализации – обеспечение взаимосогласованности и взаимодействия работника и предприятия (организации) в профессиональном становлении.

В особом психологическом содействии нуждаются работники в возрасте от 30 до 45 лет. Этот период жизни совпадает с наибольшими потенциальными возможностями человека. Работник стремится к профессиональной самореализации и успеху, он наиболее мобилен и профессионален, способен к вершинам достижений в выполняемой деятельности.

Психологическое содействие ведется по следующим направлениям:

- анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной профессиональной деятельности с учетом перспектив профессионального становления работника;
- разработка прогностической (проспектированной) профессиограммы и составление прогнозных моделей деятельности и личности;
- подбор диагностических методик и процедур экспертного мониторинга профессионализации и мастерства специалистов;
- отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала работников, необходимого для эффективного выполнения труда;
- проектирование методики оценки деятельности и компетенции работников;
- обеспечение профессионального самосохранения и психологической безопасности специалистов;
- психологическое содействие в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, решении сложных, конфликтных ситуаций, установлении эмоционально благополучных взаимоотношений, преодолении блокаторов профессиональной деятельности и др.;
- подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию специалиста.

Высокий уровень профессионального развития достигается и поддерживается за счет саморегуляции личности, способствующей сохранению собственной инициативной позиции и индивидуального стиля деятельности в изменяющихся профессиональных условиях. Достижение вершин профессионализма невозможно без самодетерминации. Личность уже не удовлетворяет простое приспособление к внешним требованиям, она испытывает потребность выходить за пределы себя, проявлять сверхнормативную профессиональную активность.

Таким образом, психологическое содействие направлено на то, чтобы помочь человеку обрести личностный смысл профессиональной деятельности, поддержать его в трудные моменты профессиональной жизни, внести коррективы в траекторию и темп профессионального становления.

Список библиографических ссылок

1. *Асеев В. Г.* О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.
2. *Ассаджоли Р.* Психосинтез. Принципы и техники. М., 2002.
3. *Баева И. А.* Тренинги психологической безопасности в школе. СПб., 2002.
4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий. М., 2002.
5. *Посохова С. Т.* Психология адаптирующейся личности. СПб., 2001.
6. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования : способность, ее развитие и диагностика. Киев, 1997.
7. *Хрусталева Н. С.* Психология эмиграции (социально-психологические и личностные проблемы) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996.

КОУЧИНГ: ТРИЕДИНСТВО ИДЕОЛОГИИ, СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОЦЕССА

О. С. Чаликова

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
Екатеринбург, Россия
o-chalikova@mail.ru

В статье представлен анализ коучинга как одного из популярных направлений современной антропоцентрической практики. Коучинг рассматривается с трех точек зрения: как идеология успеха, набирающая популярность в современном мире, как стиль деятельности специалиста в сфере «человек – человек» и как процесс, в первую очередь, эффективной коммуникации. Интеграция данных подходов позволяет увидеть практику коучинга объемно и наметить пути методологического осмысления деятельности специалистов в стиле «коучинг».

Ключевые слова: коучинг, коуч, коуч-технологии, успех, ментальные стратегии, мастерство, самоактуализация, ответственность, убеждения, планирование, мониторинг реальности.

COACHING: THE TRINITY OF IDEOLOGY, STYLE OF ACTIVITY AND PROCESS

O. S. Chalikova

Candidate of psychological sciences,
associate professor at chair of general and social psychology
Ural Federal University
Yekaterinburg, Russia

The given article represents an analysis of coaching as one of the most popular trends in modern anthropocentric practices. Coaching is reviewed from three angles: as an ideology of success, which is gaining popularity in the modern world, as a style of activity for experts in «human-human» field and as a process of effective communication. The integration of these approaches allows us to get a three-dimensional vision of the practice of coaching and identify ways of methodological comprehension of coaching-oriented specialists' activities.

Keywords: coaching, coach, coaching technology, success, mental strategies, skills, self-actualization, responsibility, convictions, planning, monitoring of reality.

Коучинг (от англ. *coaching* – обучение, тренировка) – направление современной практики, возникшее на стыке тренерства, немедикоментозной психотерапии и управленческого консультирования. В системе методов практической психологии коучинг по праву занимает особое место. Он активно используется в различных сферах жизнедеятельности, успешность в которых определяется человеческим фактором: в спорте, образовании, управлении [2].

Этимологически английское слово *coach* происходит от венгерского обозначения транспортного средства (кареты, экипажа) *kocsi*. Впервые по отношению к профессиональной деятельности человека данный термин начал применяться в сленговом варианте для обозначения деятельности некоторых наставников Оксфордского университета. Несколько позже профессия *coach* стала синонимом профессии спортивного тренера. Как правило, речь шла о спорте высших достижений. Коучинг означал особую форму психологической подготовки спортсменов, которые стремились достичь максимального мастерства.

В 80-х гг. XX в. коучинг получил распространение в сфере бизнес и финансового консультирования. Первопроходцами в данном направлении можно считать Т. Голви, Дж. Уитмора, Т. Леонарда [1; 8; 9]. Коучинг стал своего рода альтернативой классическому психологическому консультированию и психотерапии, поскольку подготовка специалистов в данной области была менее затратной по времени и финансам (в отличие, например, от подготовки психотерапевтов). Для того чтобы быть коучем, необходимо иметь опыт собственного успеха в какой-либо деятельности и уметь вдохновить клиента на аналогичные достижения.

В середине 90-х гг. XX в. коучинг как направление консультирования появился в России и довольно быстро набрал популярность. К настоящему моменту есть возможность подвести некоторые итоги деятельности отечественного коуч-сообщества, в том числе по осмыслению методологии данного подхода [4; 5].

За 20 лет существования на рынке консультативных и консалтинговых услуг в России коучинг из заморского замысловатого слова превратился в естественную часть антропологической практики. В частности, в ряде крупных российских компаний существуют отделы коучинга, куда входят коучи команд, отвечающие за результативность подразделений.

Давая определение коучинга, отечественные авторы зачастую отталкиваются от того, чем коучинг не является: это – «не консалтинг», «не наставничество», «не консультирование», «не тренерство» и др. [4] Официальное определение международной федерации коучинга выглядит следующим образом: «профессиональный коучинг – это процесс оказания услуг, помогающих клиентам достигать качественно новых результатов в своей лич-

ной и профессиональной жизни» [2]. На наш взгляд, данная дефиниция не является исчерпывающей, но включает в себя основную отличительную особенность коучинга – работу с амбициозными целями человека в любых областях жизни. Остановимся на различных аспектах понимания коучинга в современной гуманитарной парадигме.

В первую очередь, коучинг – это *идеология*, декларирующая в качестве ведущих ценности успеха, персональной ответственности и самореализации. Методологически коучинг базируется на идеях гуманистической психологии и основывается на понимании творческой, свободной и продуктивной природы человека. Фокус внимания в практической работе смещается с проблем к целям и задачам, для решения которых у клиента есть все необходимые ресурсы. Аналогом «самоактуализации» в коучинге выступает понятие предназначения человека – глубинной потребности сделать что-то значимое для цивилизации [1; 6].

Как любая идеология, коучинг базируется на ряде постулатов-принципов, встречающихся как в соответствующей профессиональной литературе, так и в интерактивных обучающих форматах. Примером является, в частности, принцип активности: «*«между “делать” и “не делать” выбираем делать»*». Данная аксиома, как и многие другие, появилась благодаря наблюдению за стратегиями поведения выдающихся людей и вполне согласуется с методологией отечественной теории деятельности. Большинство великих достижений являлись не просто результатом «волшебного» озарения, но следствием большого объема совершаемых действий в определенном направлении. Данный постулат выступает своего рода прививкой от лени и других субъективных факторов, мешающих достигать желаемого.

Еще одним постулатом идеологии коучинга является довольно жесткий слоган: «*Изменись или умри*». Постоянные изменения в быстроменяющемся нестабильном мире (мире VUCA) являются уже не просто эволюционным преимуществом, но условием социального выживания. Одним из технических приемов коучинга стал вопрос: «*Как можно сделать по-другому?*», что стимулирует в человеке гибкость мысли и действия. Анализ опыта достижений в разных сферах, в частности в менеджменте, показывает, что по мере числа повторений ранее инновационной технологии ее эффективность падает [5]. Таким образом максимальная самореализация человека возможна только благодаря творческому подходу во всех жизненных сферах.

Аксиомы коучинга являются, по сути, экстерииоризированными убеждениями успешных людей. Их можно встретить сейчас не только в профессиональной литературе, посвященной коучингу, но и в любых источниках информации. Внимательный читатель имеет возможность собрать свою подборку убеждений, которые будут его вдохновлять, в чем и заключается экологичность коуч-подхода. Профессионал в этой области

знает, что любое убеждение является продуктом ментальной сферы человека и не может быть объективным. Коучи предлагают свободно выбирать убеждения, конгруэнтные позитивной природе человека, которые являются в настоящий момент полезными и работающими. Вера в безграничные возможности человека, унаследованная коучингом от классиков гуманистической психологии, довольно иррациональна, но может быть очень действенной [8].

Коучинг также является *стилем* профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что в России профессия *coach* вряд ли может рассматриваться всерьез. Вместе с тем любой профессионал в сфере «человек – человек» может работать в стиле коучинг. Коучинг – это система инструментов (технологий), направленных на раскрытие потенциала и развитие людей. С этой точки зрения в стиле коучинг возможны консультирование, управление, обучение, тренинг и др.

Ключевым в данном стиле является ориентация на результат. Наиболее ярко она проявляется в понимании цели как мечты, которая должна осуществиться к определенному сроку. Результат может быть отнесен не только к материальной сфере жизни, хотя в данном случае он предельно ясен. Результатом могут быть определенные характеристики отношений, состояние, качество оказываемой услуги, произведенное впечатление и пр. Именно результат подлежит планированию, а не действия по его достижению. Если у человека есть четкое видение желаемого результата, то способы достижения могут быть самыми разнообразными и неожиданными исходя из текущего быстроменяющегося контекста.

Важным в стиле коучинг является принцип развития самостоятельности и ответственности клиента за происходящее с ним. В отличие от классического консалтинга, где клиент приобретает готовый рецепт, коучинг сфокусирован на саморазвитии и самостоятельном поиске решения. Клиент получает нечто большее – опыт оптимального выхода из трудной ситуации, который может быть экстраполирован на разные сферы жизни [10].

Исходя из профессиональных целей и задач, специалист в стиле «коучинг» может использовать широкий спектр коуч-технологий, которые являются экстерниоризированными моделями ментальных процессов выдающихся людей. Речь идет не столько о технологиях, сколько о качественном описании естественных результативных мыслительных стратегий. Таким образом, коучинг – это стиль мышления, который проявляется в разнообразных интеллектуальных навыках, оптимальным образом приводящих к результату.

Технологии коучинга сфокусированы вокруг следующих тем: 1) планирование; 2) личностное выравнивание, или баланс; 3) минимизация препятствий и сопротивления; 4) мониторинг реальности.

Планирование в коучинге играет приоритетную роль. Важно отметить, что речь идет о гибком планировании, учитывающем возможности реактуализации целей с учетом изменившегося контекста. Необходимость целеполагания и планирования для развития человека подчеркивалась еще классиками различных психологических школ. В результате данных процессов личность не только предвосхищает будущие события и этапы жизни, но также выстраивает систему смысловых образований, необходимых для реализации смысла жизни. В коучинге как практико-ориентированном подходе планирование становится естественным навыком саморегуляции и самодетерминации [2].

Идея баланса в свое время была довольно революционной и заключалась в том, что для достижения счастья, гармонии и удовлетворенности жизнью человек не должен расставлять приоритеты. В частности, обывательское мнение, что «для женщины в приоритете семья, а для мужчины – профессиональная деятельность», по меньшей мере некорректно. Человеку очень важно переключаться между различными сферами жизни, соблюдая их баланс. По-настоящему успешный человек успешен во всем, что важно ему. Дисбаланс чреват нарушениями здоровья, эмоциональным выгоранием и хронической усталостью. При планировании важных проектов необходимо соотносить новый план с уже имеющимися намерениями из других областей.

Работа с препятствиями в коучинге основана на постулате здоровья и неограниченного потенциала человека. Причиной недостижения целей являются различные ограничения преимущественно субъективного характера. Источник ограничений можно выявить в прошлом опыте клиента, который мешает в настоящем привести к определенному результату. Чаще всего ограничения находятся в сфере бессознательного, и для снятия их негативного влияния достаточно бывает простого осознания. Ярким примером таких ограничений являются негативные убеждения, составляющие основу выученной беспомощности.

Интересно отметить, что и позитивное по звучанию убеждение может ограничивать человека на определенном этапе. Например, убеждение «Я все могу» способствует некритичному восприятию реальности, игнорированию рисков и росту числа ошибочных действий. Негативные убеждения категоричны и директивны, в связи с чем распространяются на широкий спектр ситуаций и тем самым снижают эффективность деятельности.

Еще одним распространенным препятствием на пути достижения цели является лень как дефицит энергии и основа прокрастинации. В данном случае большинство специалистов рекомендуют универсальное средство: тренировку навыка волевого усилия. Именно воля, а не мотивация отличает более успешного человека от менее успешного. Феномен воли в данном аспекте связан с тотальным принятием ответственности за те действия, которые делать не интересно, но необходимо сообразно собственным задачам.

Мониторинг реальности как системный анализ текущего состояния дел является неотъемлемой частью стиля «коучинг» и представлен как в виде самостоятельных техник (чанкинг), так и в качестве обязательного элемента «больших» технологий (модель Уолта Диснея, GROW). Основная цель мониторинга – достижение видения фактов такими, какие они есть, что позволяет адекватно простраивать дальнейшую траекторию движения. Иными словами, коучинг не является подходом, формирующим иллюзорный оптимизм. Четкий анализ позволяет выявить неэффективные элементы в системе действий клиента и скорректировать существующие стратегии.

Технологии коучинга представляют собой достаточно гибкие системы рекомендованных действий, отличаются, в зависимости от опыта авторов, и постоянно обновляются. Их содержание зачастую представляет собой наиболее действенные элементы различных подходов практической психологии: НЛП, транзактный анализ, гештальт-психология и др. [3; 9] Однако приоритетом в коучинге являются не технологии, а те способы, которые позволяют повышать успешность клиента. По мнению большинства специалистов, коучинг – это стиль жизни, предполагающий повышение ответственности, мобилизацию внутреннего потенциала и создание новых возможностей человека.

Коучинг представляет собой не только идеологию и стиль, но и *процесс* взаимодействия коуча и клиента. Это коммуникация, построенная на принципах сократического диалога, структуру которого задают вопросы коуча. Принципиальными моментами здесь выступают стратегия сотрудничества и взаимодействие с клиентом во взрослой эго-позиции. Такой подход наиболее естественен при работе со зрелыми личностями, не склонными к детским реакциям и родительским проекциям на консультанта, преподавателя или руководителя. Коуч выступает не в роли «гуру» или «учителя», но как равный партнер, заинтересованный в успехе клиента.

Существует достаточное количество литературы, посвященной правилам формулировки коуч-вопросов. Цель вопросов коуча – помочь клиенту в осознании ситуации и активизировать мыслительные процессы, направляя их в нужное для клиента русло. Вопросы выводят человека из зоны привычного комфорта и часто называются «неудобными». Причем чем в более комфортной и стабильной ситуации находится клиент, тем больше усилий понадобится для активации его к дальнейшему движению. Запрещенными в коучинге являются вопросы о причинах неуспеха клиента. Акцент сделан на поиске решения и ключевыми становятся вопросы «как?», «каким образом?» вместо «почему?» [7; 10].

В процессе коуч-сопровождения специалист поддерживает человека в новых для него условиях изменений, стимулирует применение новых, более успешных ментальных стратегий, способствуя формированию навыков. Коуч обеспечивает экологию иннова-

ций, стимулируя скорее эволюционную, нежели революционную динамику. Обязательными компонентами процесса являются изменения, ответственность и удовольствие.

В отличие от психотерапевтического процесса в коучинге внимание фокусируется на настоящем и будущем, поиске оптимальных для клиента способах решения задач и возможностей для них, а также на совершаемых клиентом действиях. Коуч оказывает помощь не в проработке личностных конфликтов и противоречий, но в открытии настоящих ценностей и синхронизации действий с этими ценностями, что приводит к изменению личной стратегии клиента [10].

Результаты коуч-процесса могут быть обобщены следующим образом:

- 1) рост благополучия как в материальном, так и субъективном плане;
- 2) достижение поставленных целей и появление новых;
- 3) рост компетентности, в первую очередь, относительно собственных ментальных стратегий и их связи с внешней реальностью;
- 4) повышение осознанности.

В заключение необходимо отметить основные компетенции специалиста в стиле «коучинг», которые обязательным образом должны быть сформированы в курсах повышения квалификации. В первую очередь, это комплекс коммуникативных компетенций: слушание, установление контакта, вдохновение и пр. Коуч является профессиональным коммуникатором и переговорщиком, и основная доля ответственности за структурирование процесса коучинга именно на нем [7]. Не менее значимым является комплекс ментальных компетенций, который конкретизируется в умениях анализировать и выделять главное, систематизации, моделировании и пр. У коуча есть вкус к решению интересных задач, что позволяет ему самому быть успешным в жизни.

Несмотря на активное развитие и трансформацию коучинга как направления профессиональной деятельности и появление множества школ и федераций коучинга как в России, так и за рубежом, неизменным остается основное в этом направлении – повышение успешности клиентов оптимальным для них путем. Коучинг одновременно является гибкой идеологией успеха, стилем деятельности профессионалов в сфере «человек – человек» и процессом эффективной коммуникации, результатом которого выступает достижение принципиально нового, более высокого качества жизни.

Список библиографических ссылок

1. *Голви Т.* Максимальная самореализация : работа как внутренняя игра. М., 2010.
2. *Дауни М.* Эффективный коучинг. Уроки тренера коучей. М., 2005.
3. *Дилтс Р.* Коучинг с помощью НЛП. СПб., 2004.
4. *Рыбкин И. В.* Коучинг социального успеха. М., 2005.

5. *Самольянов О. А.* Коучинг до самой сути. Что важно? СПб., 2008.
6. *Перцев А. В., Карнаух И. И.* Коучинг. Успех после успеха. М., 2011.
7. *Томашек Н.* Системный коучинг. Целеориентированный подход в консультировании. М., 2008.
8. *Уитмор Дж.* Коучинг высокой эффективности. М., 2005.
9. *Уитмор Дж.* Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом. М., 2001.
10. *Шекина С.* Как эффективно управлять свободными людьми. Коучинг. М., 2010.

Научное электронное издание

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Научное электронное издание

Сборник научных трудов по материалам
II международной летней психологической школы УрФУ
«Современные направления практической психологии»

Редактор *В. И. Попова*
Компьютерная верстка *А. Ю. Матвеев*
Ответственная за выпуск *Д. Д. Шакирзянова*

Подписано в печать 01.02.2016.
Минимальные системные требования:
ПО Adobe Reader версии 8 и выше
Объем издания 2,2 Мб.

Издательство Уральского университета
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 350-56-64, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru