



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСК 3

ISBN 978-5-94051-186-1

Сборник научных трудов • Под ред. А.В. Погодиной, Е.Ю. Литвиновой

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Москва – 2019



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Факультет социальной психологии
Кафедра психологии управления**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ
И ПСИХОЛОГИИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

Сборник научных трудов

Под ред. А.В. Погодиной, Е.Ю. Литвиновой

Выпуск 3

Москва – 2019

УДК 316.6
ББК 88.56
А43

Актуальные проблемы организационной психологии и психологии дорожного движения : сборник научных трудов. Вып. 3 / под ред. А.В. Погодиной, Е.Ю. Литвиновой. – М. : МГППУ, 2019. – 132 с.

В сборник включены статьи преподавателей, аспирантов и магистрантов кафедры психологии управления, а также выпускников магистерских программ кафедры. В представленных материалах рассматриваются актуальные социально-психологические проблемы организационной психологии, к которым можно отнести проблемы мотивации профессиональной деятельности и вовлеченности персонала организации, организационную культуру и удовлетворенность работников трудом, организационные патологии и феномен зависти в организационном поведении и др. Также во включенных в сборник статьях раскрываются важные организационно-психологические проблемы в сфере образования: профессиональное выгорание педагогов и стили копинг-поведения, установки обучающихся по отношению к образованию и др.

Помимо проблематики организационной психологии, в сборнике освещаются наиболее острые социально-психологические проблемы психологии дорожного движения. К ним относятся социально-психологические аспекты безопасности дорожного движения, социальные представления пешеходов о современном водителе, компетентностный подход к обучению в автошколах и др.

Сборник адресован преподавателям, студентам психологических специальностей, специалистам в области организационной психологии и психологии управления, специалистам в области психологии дорожного движения, а также всем, кто интересуется данной проблематикой.

ISBN 978-5-94051-186-1

© Коллектив авторов

© ФГБОУ ВО МГППУ

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--------------------------|----------|
| Предисловие | 6 |
|--------------------------|----------|

| | |
|---|----------|
| РАЗДЕЛ I. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ | 9 |
|---|----------|

Бухарина А.Ю.

| | |
|---|---|
| Мотивационно-ценностные аспекты отбора и обучения кадрового резерва | 9 |
|---|---|

Головина О.С.

| | |
|--|----|
| Особенности проявлений организационных патологий в государственной организации | 15 |
|--|----|

Калякина Д. Ш., Погодина А.В.

| | |
|---|----|
| Исследование факторов риска профессионального выгорания у психологов-консультантов разных психологических практик | 18 |
|---|----|

Кочетова Т.В.

| | |
|--|----|
| К вопросу изучения проявлений зависти в организационном поведении | 23 |
|--|----|

Панькина Ю.С.

| | |
|---|----|
| Особенности проявлений макиавеллизма в коммерческой организации | 26 |
|---|----|

Рудакова Н.Л.

| | |
|---|----|
| К вопросу об удовлетворенности трудом у сотрудников организационных подразделений в условиях различных организационных субкультур | 31 |
|---|----|

Соловьева А.А.

| | |
|---|----|
| Анализ современных подходов к определению и исследованию феномена вовлеченности персонала организации | 41 |
|---|----|

| | |
|---|-----------|
| РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ | 47 |
|---|-----------|

Гришель П.В.

| | |
|---|----|
| Эмоциональное выгорание педагогов и когнитивные стили: возможности исследования | 47 |
|---|----|

| | |
|---|-----------|
| <i>Кожухарь Г.С., Быкова О.Г.</i> | |
| Соотношение реальных и идеальных качеств руководителя в образовательном учреждении в представлениях студентов вуза | 55 |
| <i>Марков Д.О.</i> | |
| Управление академическим стрессом в контексте психологического сопровождения учебно-профессиональной деятельности | 62 |
| <i>Папка Н.И.</i> | |
| Социально-психологические установки студентов с различным отношением к поступлению в магистратуру | 67 |
| <i>Полякова П.Д.</i> | |
| Социально-психологические характеристики учащихся кадетских и общеобразовательных классов в контексте современной системы образования | 73 |
| РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ | 80 |
| <i>Аганов А.М.</i> | |
| Роль психических познавательных процессов в деятельности водителя | 80 |
| <i>Бурцев А.А.</i> | |
| Медико-психологические аспекты профилактики «опасного» вождения и «пьяных» ДТП в Российской Федерации | 87 |
| <i>Васильев С.Ю.</i> | |
| Проявление страхов вождения автомобиля у кандидатов в водители на разных этапах обучения в автошколе | 94 |
| <i>Вишняков М.А., Вишнякова Н.А.</i> | |
| Особенности социальных представлений о современном водителе мегаполиса у пешеходов различных возрастных групп | 100 |
| <i>Ершов С.В.</i> | |
| Компетентностный подход к обучению в автошколах: проблемы, возможности и перспективы | 104 |

| | |
|---|------------|
| <i>Ефремов С.Б.</i> Обращение к феномену «дополненной реальности» как возможной основе коммуникации между водителем и средой автомобиля | 107 |
| <i>Зайцева Е.И.</i> Зарубежные модели эффективности обучения водителей безопасному вождению | 109 |
| <i>Кочетова Т.В., Плотникова М.А.</i> К вопросу оценки профессиональной пригодности водителя: краткий обзор зарубежного опыта | 117 |
| <i>Кудряшова Е.А., Литвинова Е.Ю.</i> Особенности переживания ПТСР у водителей с различным уровнем эмоционального интеллекта | 120 |
| <i>Поликарпова М.С.</i> Проблема трактовки понятия «опасное вождение» в отечественной и зарубежной психологии | 126 |
| Сведения об авторах | 130 |

Предисловие

Со времени публикации последнего сборника научных трудов преподавателей, аспирантов и студентов кафедры психологии управления в сфере высшего профессионального образования произошли кардинальные изменения, затронувшие как структуру высших учебных заведений, так и содержание образовательного процесса. В стране был осуществлен переход на двухуровневую систему высшего образования (уровень бакалавриата и уровень магистратуры). Это не могло не отразиться и на нашей кафедре как локальном участке системы высшего образования. Перед кафедрой встала задача подготовки и открытия магистерских программ, соответствующих профилю кафедры. Такими программами стали магистерская программа «Организационная психология», содержательно непосредственно связанная с деятельностью кафедры, и магистерская программа «Психология дорожного движения», открытие которой было продиктовано сформировавшейся в современном обществе потребностью в подготовке специалистов по психологии дорожного движения и дорожно-транспортной среды. Программы были открыты в 2015 году и успешно функционируют в настоящее время. Именно указанными обстоятельствами объясняется новое название нашего сборника, объединившего в себе результаты исследований как в сфере организационной психологии, так и в области психологии дорожного движения и дорожно-транспортной среды. Отметим, что в сборнике представлены работы выпускников магистерских программ, активно работающих по выбранным направлениям, и магистрантов, которые проходят в данный момент обучение в магистерских программах.

Сборник состоит из трех разделов, каждый из которых посвящен определенной проблематике.

В *первом разделе «Организационная психология: опыт эмпирических исследований»* представлены результаты исследовательской деятельности преподавателей и магистрантов кафедры по самым различным

проблемам организационной психологии: отбор и обучение кадрового резерва в организации в зависимости от фактора самовыдвижения или назначения (А.Ю. Бухарина); организационные патологии в государственных организациях (О.С. Головина); зависть как психологический феномен и ее проявления в организационном поведении (Т.В. Кочетова); манипулятивное поведение сотрудников в коммерческой организации (Ю.С. Панькина). Кроме того, в этом разделе рассматриваются вопросы организационной культуры и удовлетворенности трудом сотрудников (Н.Л. Рудакова), а также анализируются современные подходы к исследованию феномена вовлеченности работников организации (А.А. Соловьева). Также излагаются результаты изучения особенностей профессионального выгорания у психологов-консультантов различных психологических практик (Д.Ш. Калякина, А.В. Погодина).

Во *втором разделе «Проблемы организационной психологии в сфере образования»* собраны статьи, посвященные исследованию организационно-психологических проблем образовательных организаций и участников образовательного процесса (учеников, студентов, учителей). Так, в этом разделе представлены результаты изучения представлений студентов о реальных и идеальных качествах руководителя (Г.С. Кожухарь, О.Г. Быкова), а также изучения социально-психологических установок студентов с различным отношением к поступлению в магистратуру (Н.И. Папка). Внимание исследователей привлекают проблемы управления академическим стрессом (Д.О. Марков), социально-психологических характеристик учащихся классов различных типов (П.Д. Полякова), а также возможности изучения когнитивных стилей педагогов в контексте эмоционального выгорания (П.В. Гришель).

Третий раздел «Актуальные проблемы психологии дорожного движения» демонстрирует многообразие исследовательских интересов специалистов в области психологии дорожного движения. Особое внимание уделяется проблемам, связанным с так называемым «опасным вождением»

(А.А. Бурцев, Е.И. Зайцева, М.С. Поликарпова). Интересными представляются результаты исследований психических познавательных процессов водителей (А.М. Агапов), профессиональной пригодности водителей (Т.В. Кочетова, М.А. Плотникова), взаимодействия водителя и среды автомобиля (Ефремов С.Б.), обучения водителей в автошколах (С.В. Ершов), переживания водителями посттравматического стрессового расстройства (Е.А. Кудряшова, Е.Ю. Литвинова). Также рассматриваются результаты изучения социальных представлений пешеходов разных возрастных групп о современном водителе мегаполиса (М.А. Вишняков, Н.А. Вишнякова) и результаты исследования страхов кандидатов в водители, связанных с вождением автомобиля (Васильев С.Ю.).

Сборник представляет собой совместный труд магистранта с преподавателем, аспиранта с научным руководителем и отражает многообразную деятельность кафедры в сфере организационной психологии и психологии дорожного движения.

РАЗДЕЛ I. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Мотивационно-ценностные аспекты отбора и обучения кадрового резерва

Бухарина А.Ю.

Актуальной проблемой современных организаций, функционирующих в новых экономических условиях технологической революции, стала проблема оценки работника как ресурса организации. Отбор и обучение сотрудника осложняется тем, что функционал сотрудника успевает устареть или кардинально поменяться к тому моменту, как он закончит обучение. В изменившихся условиях хорошо зарекомендовавшие себя и уже считающиеся «классическими» методики отбора и обучения перестали показывать ожидаемую эффективность. Помимо оценки компетенций работника, диагностики его интеллектуального уровня и способностей, организационному психологу необходимо понимание ценностей и мотивационных факторов, обуславливающих профессиональную деятельность работника [4].

Осознание этого факта уже сейчас полностью меняет взгляд на процесс обучения сотрудников организации и, в частности, на понятие эффективности этого обучения. Чрезвычайно важной задачей становится поиск и апробация инструмента, который на этапе отбора сотрудников в программы развития даст возможность предвидеть и спрогнозировать максимально возможный образовательный результат, напрямую коррелирующий с эффективностью деятельности работников компании [5].

Современные реалии диктуют необходимость точечного и таргетированного отбора тех людей, на которых компания делает ставки, инвестируя в них время, деньги и другие ресурсы, рассчитывая на последующую отдачу в будущем. Чтобы в перспективе получать более

качественный пул резервистов, критерии отбора должны соответствовать компетенциям будущего дня. В последние десятилетия предвидение глобальных трендов стало необходимым для выживания как отдельного индивидуума, так и организаций. В таком контексте помимо технологий, специальных служб и других форм отслеживания «новейшего настоящего» особый взгляд сегодня обращен к психологам: бизнес и государственные организации обращаются к организационным психологам, чтобы в прямом смысле предвидеть будущее, а если точнее, понять, какими компетенциями должен обладать сотрудник в будущем, чтобы развивать их уже сейчас. Таким образом, острый экономический запрос превращается в исследовательскую задачу для психолога-практика, что и было реализовано в исследовании, результаты которого излагаются в данной статье.

Актуальная задача состояла в том, чтобы определить те факторы или характеристики, которые можно измерить при отборе в программу развития и которые обеспечат большую эффективность обучения и инвестиционную отдачу на вложенные средства в персонал. Эти факторы лежат, в первую очередь, в области ценностей, установок и мотивации. Таким образом, *предметом* нашего исследования стало выявление связи мотивационно-ценностных аспектов профессиональной деятельности сотрудников с успешностью их обучения в целевых программах развития организаций.

Для данного исследования были взяты два резерва корпорации «ТехноНИКОЛЬ», крупнейшего в России и Европе производителя и поставщика кровельных, гидроизоляционных и теплоизоляционных материалов. В оба кадровых резерва входили представители высшего управленческого состава (заместители генерального директора завода, ведущие технологи, производственные директора). Основное различие состояло в следующем: первая группа резерва формировалась по принципу самовыдвижения; вторая группа – по принципу прямого назначения. Первая группа состояла из 15 человек, во вторую группу входило 12 человек.

Возможность рассмотреть два разных резерва из одной и той же корпорации делает нашу выборку максимально валидной:

- оба резерва проходили один и тот же центр оценки;
- формальные признаки по возрасту, полу, сроку работы в компании для обоих резервов одинаковые;
- люди являлись носителями одной и той же корпоративной культуры;
- все участники исследования находились в действии одной и той же окладной сетки, социального пакета и других факторов, которые также могут влиять на мотивацию; соответственно, этими факторами допустимо пренебречь;
- оба резерва проходили одни и те же процедуры оценки результативности обучения.

Таким образом, цель исследования заключалась в выявлении специфики мотивационно-ценностных аспектов отбора сотрудников в целевые программы развития в зависимости от фактора самовыдвижения или назначения.

Мы исходили из предположения, что существуют различия в мотивационных факторах профессиональной деятельности и системе ценностей между кадровыми резервами, которые формируются по принципу самовыдвижения или назначения. Мы предположили, что резервисты, входящие в программы развития по принципу самовыдвижения, имеют более высокую мотивацию и более высокую результативность при обучении в подобных программах, в сравнении с теми сотрудниками, которых определили в программу по принципу назначения.

Теоретическими и методологическими основаниями исследования стали положения, излагаемые в работах отечественных исследователей [1, 2, 3, 4, 8], зарубежных ученых [9, 10, 11]. Были изучены российские и зарубежные периодические издания.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики: методика «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин);

методика диагностики ценностей (Ш. Шварц); методика оценки эффективности обучения, основанная на модели Киркпатрика-Филипса [9]. Был проведен качественный и количественный, в том числе статистический, анализ эмпирических данных (статистические критерии Т-Критерий Стьюдента, U-Критерий Манна-Уитни «хи-квадрат» Пирсона, корреляционный анализ). Статистическая обработка данных производилась с помощью программы IBM SPSS 22.0.

Итак, нами было реализовано исследование ценностных и мотивационных факторов резервистов в обеих группах, результаты которого затем сравнивались с конкретными показателями успешности прохождения программы развития.

В первую очередь необходимо было выяснить, отличается ли группа «самовыдвиженцев» от группы «назначенцев» с точки зрения эффективности обучения в программах развития. Для этого мы обратились к данным финального рейтинга, учитывающего результаты всех этапов обучения и аттестационных мероприятий. Оказалось, что первые 13 мест рейтинга заняли участники – «самовыдвиженцы». Лучший результат «назначенцев» соответствует практически 14-му результату в группе «самовыдвиженцев». В группе «самовыдвиженцев» первые 10 участников (2/3 группы) показали результаты выше стандартной шкалы, что означает превышение целевых показателей. В то время как в группе «назначенцев» лучший результат не дотягивает даже до целевого показателя.

Так как фактор самовыдвижения является проявлением внутренней мотивации, нам необходимо было выяснить, какие же конкретно мотивационные факторы и ценности обеспечивают этот качественный разрыв в результативности обучения. Для этого был проведен статистический анализ значений мотивационных и ценностных факторов в обеих группах для выявления значимых различий.

По результатам статистического анализа было обнаружено, что значимые различия между группами «самовыдвиженцев» и «назначенцев»

существуют по параметрам ценностей «безопасность» и «конформизм», а также по ряду мотивационных факторов, к которым относятся такие как «вознаграждение», «признание заслуг человека другими людьми», «достижение амбициозных целей», «потребность в самосовершенствовании, росте, развитии как личности».

Оказалось, что «назначенцы» более ориентированы на вознаграждение и признание. Для них более ценным является желание иметь высокую заработную плату и работу с хорошим набором льгот и надбавок. Также для «назначенцев» более важной является потребность во внимании со стороны других людей, желание чувствовать собственную значимость. Это означает, что «назначенцы» в большей степени, чем «самовыдвиженцы», зависимы от оценки другими своих результатов деятельности, от внимания других к своим достижениям и успехам. Это соотносится и с тем, что у «назначенцев» выше ценность «конформизм» и «безопасность». «Самовыдвиженцы» значимо чаще руководствуются потребностью ставить себе амбициозные цели и достигать их и желанием развиваться и самосовершенствоваться, в том числе через профессиональную деятельность. Потребность в совершенствовании, росте и развитии интерпретируется как показатель желания самостоятельности и независимости.

На основании полученных эмпирических данных и проведенной аналитики можно сделать ряд *выводов*:

1. Существуют значимые различия в мотивационных факторах профессиональной деятельности и системе ценностей между кадровыми резервами, которые формируются по принципу самовыдвижения или назначения.

2. Для сотрудников, которые входили в целевые программы развития по принципу самовыдвижения, наиболее значимыми мотивационными факторами являются такие факторы, как достижение амбициозных целей и самосовершенствование, тогда как для резервистов, которых определили в программы по принципу назначения – признание своих заслуг другими и

материальное вознаграждение.

3. Для сотрудников, выбранных в программы по принципу назначения, в отличие от «самовыдвиженцев», более значимыми ценностями являются конформизм и безопасность.

4. Сотрудники, входящие в программы развития по принципу самовыдвижения, имеют более высокую результативность при обучении в подобных программах, в сравнении с теми сотрудниками, которых определили в программу по принципу назначения.

5. Выявлена прямая корреляция между высокими показателями таких мотивационных факторов, как достижение цели и самосовершенствование, и высокой эффективностью (результативностью) при прохождении программы развития, а также обратная корреляция показателя результативности и такого мотивационного фактора, как материальное вознаграждение.

6. При разработке методики отбора сотрудников в целевые программы развития следует учитывать выявленные различия в мотивационно-ценностных аспектах, связанные с фактором самовыдвижения или назначения, который, как показало исследование, оказывает прямое влияние на результативность обучения сотрудников в подобных программах.

Таким образом, все гипотезы, выдвинутые в данном исследовании, подтвердились.

Практическая значимость работы состоит, на наш взгляд, в возможности оцифровать и спрогнозировать экономический эффект от обучения, основываясь на нематематических (личностных) показателях; демонстрации связи между определенными мотивационными факторами и эффективностью резервиста в рамках программы развития; обосновании фактора самовыдвижения как необходимого к внедрению при отборе людей в кадровые резервы; возможности дополнить/расширить методики отбора и уточнить факторы оценки в программы развития за счет выявленных корреляций; более точном прогнозировании эффективности резервистов до начала инвестиций в конкретных людей.

Литература

1. *Базаров Т.Ю.* Психология управления персоналом. М. : Юрайт, 2018. 381 с.
2. *Занковский А.Н.* Организационная психология. М. : ФОРУМ, 2009. 648 с.
3. *Кононова И.В.* Зарубежный опыт организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров // ФЭН-Наука. 2012. № 6. С.48-49.
4. *Лунатов В.С.* Управление персоналом организации : учебное пособие. М. : Люкс-арт, 2014. 356 с.
5. *Литвинова Е.Ю., Погодина А.В.* Компетентностная модель организационного психолога // В сб.: Актуальные проблемы организационной психологии и профессионального образования. Сборник научных трудов. М.: МГППУ, 2012. С. 69-73.
6. *Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 108-122.
7. *Ричи Ш.* Управление мотивацией. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
8. *Ужакина Ю.Б.* Арсенал специалиста по обучению и развитию персонала // Управление развитием персонала. 2011. № 1. С. 60–64.
9. *Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D.* Evaluating Training Programs. The Four Levels (3rd Edition). Berrett-Koehler Publishers, Incorporated, 2006. 399 pages.
10. *Meyers M. C., Van Woerkom M., Dries N.* Talent – Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management // Human Resource Management Review. 2013. № 23(4). P. 305–321.
11. *Sullivan J.* VUCA: The new normal for Talent Management and Workforce Planning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eremedia.com/ere/vuca-the-new-normal-for-talent-management-and-workforce-planning/>.

Особенности проявлений организационных патологий в государственной организации

Головина О.С.

Впервые термин «организационная патология» был введен польской исследовательницей Я. Станишкис в 1972 г. при анализе организационных структур. В отечественных исследованиях организационных патологий первенство принадлежит А.И. Пригожину. Он первым среди отечественных специалистов предложил использовать взятый из медицины термин «патология» применительно к организационным дисфункциям. Понятие «патологии» в настоящее время используется в двух значениях: как отклонение от нормы и как дисфункция. Однако чаще используется определение организационной патологии как дисфункции. Под дисфункцией понимается сбой в выполнении какой-либо функции либо устойчивое недостижение целей организации. Дисфункцией может также считаться

достижение целей, но с существенно большими затратами времени, сил и средств по сравнению с запланированным уровнем [1]. Например, если на стадии расцвета в организации все еще господствуют неформальные отношения, отсутствует регламент, нет профессионального менеджмента – это серьезная болезнь роста, которая может перерасти в различные патологии.

Кардинальное отличие патологий от болезней роста состоит в том, что организация самостоятельно не может разрешить проблему патологий, поскольку это связано с трудностями в их выявлении и преодолении. Проявления организационных патологий внешне зачастую воспринимаются как отдельные независимые проблемы. Причем одни проблемы могут быть причинами патологии, другие – ее следствиями. Поэтому необходимо использовать системный подход в устранении организационных патологий. Риски возникновения патологий усиливаются, и количество их увеличивается при существенном изменении условий работы организации, с появлением новых раздражающих факторов внешней среды. Организационные патологии также приобретают массовый характер в период проведения масштабных экономических преобразований, что обуславливает особую важность данной проблемы.

Выделяется три основных типа организационных патологий [2]:

- патологии в строении организаций;
- патологии в управленческих решениях;
- патологии в организационных отношениях.

Нами была предпринята попытка исследования организационных патологий в государственной организации.

Базой эмпирического исследования являлся асфальтобетонный завод (государственная организация), основанный в 1993 году и специализирующийся на выпуске высококачественных асфальтобетонных смесей для строительства, реконструкции и ремонта покрытия автомобильных дорог всех категорий, а также тротуаров, парковок,

площадок различного назначения. Исследованием было охвачено 32 работника в возрасте от 21 до 59 лет, из них 19 мужчин и 13 женщин. В зависимости от выполняемых функций было выделено три категории работников – руководители, которые составили 3 человека, специалисты – 16 человек и рабочие – 13 человек.

Для сбора информации с целью диагностики организационных проблем использовался метод развивающего диагностического интервью [1, 2]. С учетом специфики исследуемой организации было проведено стандартизованное интервью с представителями всех трех категорий работников государственной и бизнес-организации.

Для интервью был составлен список вопросов, направленных на получение коротких и конкретных ответов о личных целях работников, целях функционирования подразделения и всего предприятия в целом. Ответы на данные вопросы были зафиксированы в протоколе.

В ходе проведенного интервью было обнаружено, что наиболее часто участники исследования отмечали признаки стагнации; бюрократизации (тотальный контроль над процедурами, техникой учета, методами обработки информации); «господство структуры над функцией» (создание новых подразделений для решения проблем вместо конструктивного подхода). Такие показатели говорят о том, что перечисленные патологии являются выраженными и что на них необходимо обратить особое внимание. Остальные типы патологий проявились в меньшей степени.

Средне выраженными патологиями являются такие типы как «автаркия подразделений» (замкнутость отделов, служб на собственных задачах, сосредоточенность на внутренних проблемах, в отрыве от целей и интересов смежных подразделений); преобладание личных отношений над служебными; «бессубъектность» (ситуация, когда от работников ничего не зависит или они пассивны, безынициативны); подавление развития функционированием.

Основной вывод заключается в том, что после проведенной организационной диагностики был выявлен ряд организационных проблем, требующих внимания руководства организации. Данные проблемы нуждаются в решении, так как тормозят процесс развития организации и делают его затратным и неэффективным. В связи с этим нами были разработаны и прописаны рекомендации руководству по решению данных организационных проблем и повышению эффективности деятельности организации в целом.

Литература

1. *Пригожин А. И.* Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003.
2. *Пригожин А.И.* Современная социология организаций. М: ИНТЕРПРАКС, 1995.

Исследование факторов риска профессионального выгорания у психологов-консультантов разных психологических практик

*Калякина Д.Ш.,
Погодина А.В.*

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, остротой проблемы профессионального выгорания у психологов-консультантов разных видов психологических практик; с другой стороны, необходимостью поиска факторов риска развития синдрома выгорания и факторов его предотвращения в условиях интенсивного информационно-технологического развития современного общества и роста популярности психологических практик. В основу эмпирического исследования заложена идея сопоставления влияния одних и тех же факторов на показатели выгорания работников двух смежных специальностей: психологов, консультирующих по телефону, и психологов, консультирующих очно. В качестве возможных личностных ресурсов в контексте выгорания проверяются разные формы эмпатии и рефлексии.

Целью исследования является выявление факторов риска и предотвращения эмоционального выгорания на основе сравнительного

анализа эмоционального выгорания, видов эмпатии и рефлексии психологов-консультантов телефона доверия и психологов, консультирующих очно.

Объект исследования – эмоциональное выгорание психологов-консультантов.

Предмет исследования – взаимосвязь симптомов эмоционального выгорания и таких индивидуально-психологических характеристик психологов-консультантов, как эмпатия и рефлексия.

Основная гипотеза заключается в предположении о том, что имеют место значимые различия особенностей эмоционального выгорания и взаимосвязей симптомов эмоционального выгорания с видами эмпатии и рефлексии у психологов-консультантов телефона доверия и психологов, консультирующих очно.

Эмоциональное выгорание проявляется в переживании эмоционального истощения, перенапряжения, усталости, опустошенности, в формировании негативных установок в отношении других людей, в снижении чувства компетентности, недовольстве собой, уменьшении ценности собственной деятельности. В исследовании эмоционального выгорания наиболее популярны трехкомпонентная модель Маслач-Джексона и, в отечественных исследованиях, – трехфазовая модель В.В.Бойко [1, 2].

Факторы эмоционального выгорания как факторы стрессов представлены внешними стрессовыми воздействиями, их субъективным восприятием и ресурсными возможностями справляться со стрессовыми ситуациями [2, 6]. Эмоциональное выгорание приводит к сокращению и видоизменению ресурсов совладания, и, соответственно, обновление и восстановление ресурсов могут служить средствами снижения и профилактики эмоционального выгорания.

Консультирование на телефоне доверия как профессиональная деятельность сопряжено со многими факторами эмоционального выгорания, самые значимые из которых – эмоциональная, когнитивная и коммуникативная сложность и частое переживание ситуаций

неопределенности. Профессиональным, социальным и организационным фактором профилактики эмоционального выгорания и, соответственно, внешним ресурсом выступает особая рефлексивная практика – супервизии, где консультанты, с одной стороны, получают эмпатическую поддержку, с другой – многогранно осмысливают взаимодействие с абонентом.

В изучении проблемы эмоционального выгорания психологов-консультантов представляется интересным исследование эмпатии и рефлексии как личностных ресурсов профилактики эмоционального выгорания.

Эмпатия как высшая психическая функция представляет собой феномен понимания, коммуникации и реакции на переживания другого человека. Согласно модели Т.Д. Карягиной, профессиональная форма эмпатии проявляется согласованной системой разных ее компонент: функциональной, мотивационной и операционной [3, 4]. Для диагностики эмпатии в нашем исследовании мы будем использовать многофакторную методику М. Дэвиса, которая помогает отделить переживание личного дистресса от других форм эмпатии, которые в первом приближении позволяют оценить профессионализацию эмпатии.

М. Дэвис, автор многофакторной методики Межличностный Индекс Реактивности (IRI), определяет эмпатию как реакцию на опыт другого, и виды реакций группирует по 4 шкалам. Шкала децентрации отражает тенденцию восприятия учета точки зрения другого человека, его опыта. Шкала сопереживания оценивает, в какой мере в своем воображении человек переносит себя в переживания героев художественных произведений – книг, спектаклей, кинофильмов. Шкала эмпатической заботы отражает меру сочувствия, симпатии к другим, желание помочь. Шкала личного дистресса измеряет чувства тревоги и дискомфорта, которые возникают в напряженном взаимодействии при наблюдении переживаний других людей [5].

Рефлексия как обращенность сознания на себя играет амбивалентную роль в вопросах саморегуляции. Для разграничения способствующих и

мешающих эффективной саморегуляции типов рефлексии в контексте эмоционального выгорания мы воспользуемся подходом Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина и А.Ж. Салиховой.

Для реализации задач исследования использовались методики: методика диагностики эмоционального выгорания (В.В.Бойко), опросник профессионального выгорания (К.Маслач, С.Джексон; адаптация Н.Е. Водопьяновой), многофакторный тест эмпатии М. Дэвиса (адаптация Т.Д. Карягиной, Н.В. Кухтовой), методика «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин и А.Ж. Салихова).

Теоретическую основу исследования составили модели эмоционального выгорания Маслач и Джексон, В.В.Бойко, модель ресурсов С.Хофболла, дифференциальная модель рефлексии, предложенная Д.А.Леонтьевым, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осиным и А.Ж. Салиховой, модель эмпатии как высшей психической функции и профессиональной способности Карягиной Т.Д.

Характеристика выборки. Для проведения исследования были сформированы две группы участников: группа психологов-консультантов телефона доверия (ТД) и группа очных психологов-консультантов. В группу психологов-консультантов ТД вошли 21 женщина и 11 мужчин в возрасте от 24 до 57 лет со средним стажем работы 7 лет; в группу психологов, консультирующих очно, – 21 женщина и 11 мужчин в возрасте от 25 до 53 лет со средним стажем работы 8 лет. Общее число выборки составило 64 человека.

На основе проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. В сопоставлении с эмоциональным выгоранием психологов, консультирующих очно, выгорание психологов, консультирующих по телефону, отличается риском развития ускоренного выгорания с высоким уровнем деперсонализации и редукцией личностных достижений.

2. Было выявлено, что у психологов, консультирующих по телефону, более выражена фаза резистенции (по В.В. Бойко), которая отчасти формируется как адекватное дифференциальное отношение к разным типам обращений на телефон, но которая также обозначает рубеж дальнейшего развития выгорания, когда экономия эмоций начинает преобладать над адекватной необходимостью, и как следствие, которое мы можем отследить по симптомам, обозначается не только в рамках профессиональной ситуации, но и распространяется на другие сферы жизни.

3. Определелись личностные характеристики, которые не проявились как явный ресурс для группы психологов, консультирующих очно, но которые оказались востребованы в замедлении развития эмоционального выгорания среди консультантов ТД, в группе с высоким риском выгорания. К этим характеристикам относятся системная рефлексия, децентрация и эмпатическая забота. Системная рефлексия, под которой понимается произвольное восприятие себя как субъекта деятельности и объекта рефлексии, служит профилактикой накопления эмоционального напряжения, обеспечивает сохранение гуманных установок и адекватную оценку своего вклада в деятельность. Децентрация и эмпатическая забота (по М. Дэвису) в группе консультантов ТД оказались связаны друг с другом. Это позволило нам предположить наличие у консультантов ТД профессионального уровня эмпатии, при котором операционный и мотивационный компоненты связаны в единую систему. Этот особый уровень эмпатии может выступать профилактическим фактором выгорания.

4. Были выявлены факторы риска выгорания для обеих групп специалистов. Такими факторами оказались интроспекция и личный дистресс.

5. В группе психологов, консультирующих очно, фактором, сопутствующим выгоранию, проявилось сопереживание (по М. Дэвису). В то же время для консультантов ТД этот фактор оказался нейтральным.

6. Как фактор, сопутствующий выгоранию в группе психологов, консультирующих очно, выступила квазирефлексия. Уровень квазирефлексии в группе консультантов ТД ниже, чем у психологов, которые консультируют очно, и влияния квазирефлексии на показатели выгорания не были обнаружены. Возможно, квазирефлексия может быть одним из симптомов развития выгорания, следствием истощения.

7. Возможно, что и квазирефлексия, и сопереживание трансформируются по мере развития профессионализма, рост которого интенсифицируется спецификой деятельности консультантов ТД.

В качестве рекомендации по профилактике развития синдрома выгорания мы предлагаем использовать психотехники развития эмпатии, которые задействуют операционные, функциональные и мотивационные компоненты способности, практики осознанности для развития системной рефлексии, групповые и индивидуальные супервизии и личную психотерапию для снижения уровня интроспекции и личного дистресса.

Литература

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., 1999.
2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб, 2009.
3. *Карягина Т.Д.* Профессионализация эмпатии: постановка проблемы // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 5.
4. *Карягина Т.Д., Кухтова Н.В., Олифинович Н.И., Шермазанян Л.Г.* Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2.
5. *Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В.* Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
6. *Погодина А.В.* Феномен эмоционального выгорания и организационная культура образовательных учреждений // Ученые записки РГСУ. 2009. №4. – С. 170-175.

К вопросу изучения проявлений зависти в организационном поведении

Кочетова Т.В.

В большинстве психологических исследований зависть трактуется как состояние ненависти, которое проецируется на другого человека или группу, обладающую ресурсами, некими преимуществами и возможностями по

сравнению с субъектом, который зависть испытывает. Эти преимущества могут физическими, материальными, социальными и другими, но главное, что для субъекта зависти они обладают высокой степенью значимости [2]. Так, предметом зависти могут стать молодость, физическая привлекательность, интеллектуальные способности, материальные блага, власть, успех, социальное положение, статус и многое другое.

Большинство исследований зависти посвящено изучению взаимосвязей чувства зависти и чувства страха быть отвергнутым определенной социальной общностью, а также зависти и враждебности или зависти и чувства справедливости [2]. Авторы, работающие в данном направлении, подчеркивают деструктивный характер зависти и показывают, что в комплексе с другими деструктивными чувствами зависть может предопределять склонность человека к девиантному поведению в социуме [Там же].

Еще одним примером подобных исследований можно, пожалуй, считать изучение взаимосвязей зависти и чувства обиды. В работах авторов подчеркивается, что эти чувства способны усиливать друг друга в ситуациях, когда человек «испытывает острую неприязнь» к кому-либо, кто имеет какие-то преимущества или обладает чем-то, чего нет у завидующего [2]. В работе не представлен конкретный контекст и содержание обиды и зависти, но подчеркивается, что чувство обиды предполагает и чувство, которое воспринимается и оценивается человеком как «что-то не так сделано/как-то не правильно со мной поступили», взаимосвязано с чувством зависти, когда человек стремится избавиться от обиды и начинает действовать, чтобы «обойти» обидчика и доказать ему свое преимущество в чем-либо.

Весьма интересными исследованиями зависти представляются работы, посвященные изучению взаимосвязи зависти и чувства стыда [2]. В работах авторов подчеркивается, что стыд может являться результатом собственной неудачи, неуспеха, базироваться на чувстве неполноценности, а может быть связан с социальными ожиданиями успеха и социального положения в

статусной иерархии. Вне зависимости от его причины считается, что стыд, связанный с неполноценностью, приводит к тому, что он порождает различные приемы и способы для того, чтобы справиться с «позором» и социальной отверженностью, которая вызывается этим позором [2].

Обращается внимание, что не представляется возможным четко и однозначно ответить на вопрос, как взаимосвязаны стыд и зависть в некоторых ситуациях, например, трудно измерить глубоко укоренившийся позор, глобальное чувство «плохости» или неполноценности и то, как оно может повлиять на проявления зависти в различных социальных контекстах [2]. Действительно, любое острое чувство неполноценности может быть спровоцировано этим позором и его разрушительными последствиями [Там же].

Далее авторы утверждают, что исследовать зависть только в «чистой» форме, игнорируя чувство стыда, было бы неверным, поскольку исключение стыда из переживаний зависти может во многих случаях приводить к неспособности оценить существенную часть переживаний, связанных с проявлениями зависти, а переживание позора является важной исходной точкой для появления чувства враждебности к окружающим [2].

Говоря об исследованиях, которые посвящены проявлениям зависти в организационном контексте (в организациях), а именно: зависть к коллегам, к профессиональным успехам, к успешному продвижению по служебной лестнице, невозможно не отметить ряд работ, в которых авторы выделяют «злонамеренный» и «доброкачественный» типы зависти [1].

Так, к первому типу следует отнести отрицательную форму проявления зависти, которая может сопровождаться очень сильными негативными эмоциями с выраженной тенденцией к совершению злонамеренных действий для устранения успеха «коллег по цеху», достижения превосходства над ними.

В основе второго типа зависти лежит направленность личности человека к самосовершенствованию, его стремление к саморазвитию, за счет

достижения новых результатов и успехов в жизни. Такой тип можно трактовать как социально-адаптационный вариант проявлений зависти, который является источником мотивации достижения в профессии, развития конкурентоспособности и стимулом творческой активности индивида: успех другого выступает в качестве «мотиватора» для собственного продвижения и роста [1].

Анализируя исследования зависти в данном направлении, можно констатировать наличие парадоксальной ситуации. С одной стороны, имеется большое количество работ, где зависть и ее проявления выступают в качестве предмета исследований. С другой стороны, авторы ряда исследований отмечают трудность в определении самого понятия «зависть» и невозможность его четкого разграничения с другими психологическими особенностями, имеющими сходную природу, а потому смешивающими проявления зависти с другими аспектами организационного поведения [1, 2].

Литература

1. *Dogan, K., & Vecchio, R. P.* (2001). Managing envy and jealousy in the workplace / *Compensation & Benefits Review* 33, № 2, P. 57-64.
2. *Smith, R.H., Combs, D.J.Y., & Thielke, S.M.* Envy and the challenges to good health. In R.H. Smith (Ed.), *Envy: Theory and research* / New York, NY: Oxford University Press. 2008, P. 290-314.

Особенности проявлений макиавеллизма в коммерческой организации

Панькина Ю.С.

Понятийное содержание феномена манипуляции и его роль в структуре психологического знания сегодня существенно изменилось с разработкой и введением нового понятия «макиавеллизм». Основой для введения в научный обиход данного понятия служил образ мыслей, ценностей и убеждений итальянского историка и дипломата Макиавелли [2].

В наиболее общем виде, под макиавеллизмом понимается психический «синдром», основанный на наборе взаимосвязанных когнитивных, мотивационных и поведенческих характеристик. В некотором смысле – это

устойчивая «черта» личности, которая выражает систему взаимоотношений человека с окружающими [1; 2].

К чертам макиавеллизма различные исследователи обычно относят:

- владение навыками манипуляции;
- убеждения, что людьми можно и нужно управлять;
- сокрытие истинных намерений;
- вовлечение в межличностные взаимоотношения без выраженных эмоций;
- эмоциональная холодность и отчужденность;
- готовность временно изменить и отказываться от своей точки зрения, если это выгодно;
- ориентация на проблему, а не на собеседника;
- идеологический нейтралитет;
- недоверчивость к окружающим; доминирование экономических и социально-статусных ценностей над моральными и гуманистическими;
- экономическая ответственность преобладает над моральной ответственностью [1, 2].

Психологи отмечают, что людей с высоким уровнем макиавеллизма лучше описывать в терминах личностной силы, компетентности в социальном взаимодействии, инициативности, они способны выбрать необходимую линию поведения, могут умело «подтасовать» информацию о себе и формировать ложное впечатление.

Личности с низким уровнем макиавеллизма характеризуются, наоборот, как нерешительные, трусливые, сентиментальные, поддающиеся чужому влиянию, но при этом надежные и честные. Они строят свое поведение по идеальному образцу взаимодействия с другими [2].

Как отмечает ряд авторов, существует взаимосвязь макиавеллизма и успешности в организации, склонности к манипуляции другими и продвижения в организационной иерархии. В этой связи, нами была

предпринята попытка изучения различных типов манипуляций, с которыми сталкиваются сотрудники организации в своей деятельности.

В нашем исследовании приняли участие 67 сотрудников двух подразделений коммерческого банка, из них: 32 человека – мужчины, 35 человек – женщины. Среди участников исследования 65 человек – работники линейного звена, 2 человека – руководители. В исследовании была использована методика «Незаконченные предложения», специально разработанная нами для выяснения того, как сотрудники описывают свое поведение, когда подвергаются манипуляции со стороны других.

Полученные ответы были проанализированы с помощью метода контент-анализа и разделены на несколько групп:

- 1) признает, что подвергался манипуляции;
- 2) открыто констатирует, что может использовать манипуляцию для достижения своих целей;
- 3) не сталкивался/не обращал/не обращает внимание на манипуляции со стороны окружающих (нейтрально относится к манипуляциям);
- 4) считает манипулирование основой успеха для личных и профессиональных достижений.

Распределение ответов на группы, которые были определены с помощью контент-анализа, представлено на рис. 1.

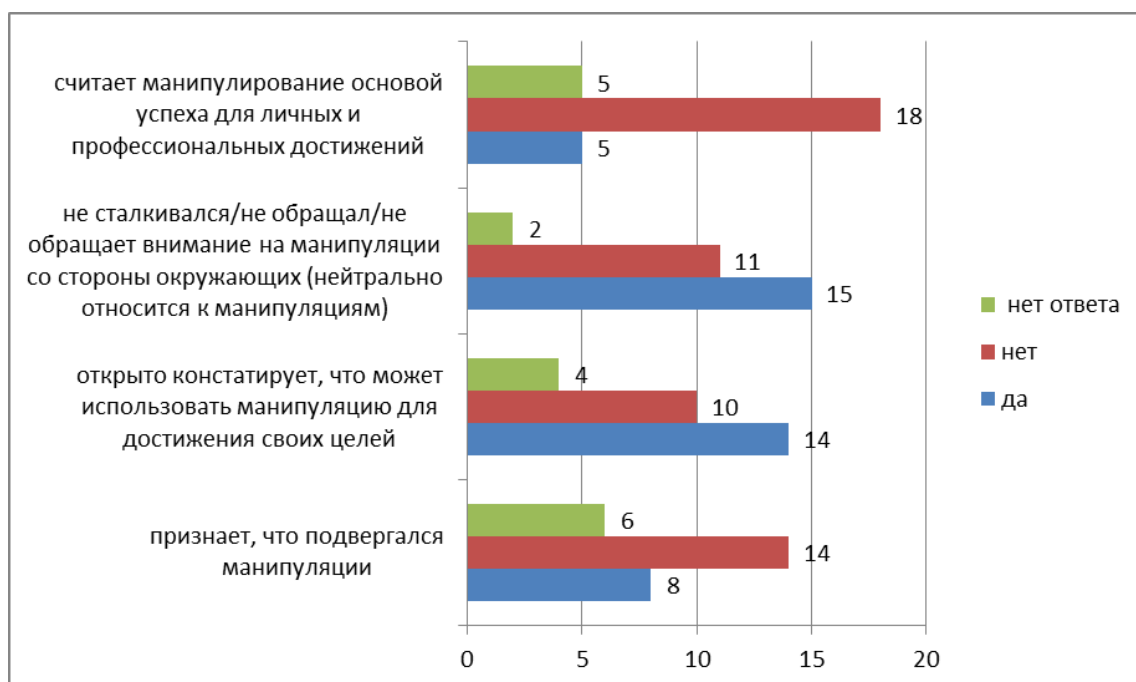


Рис. 1. Распределение ответов о частоте встречаемости манипуляций.

Примеры некоторых типовых ответов приведены ниже:

1) признает, что подвергался манипуляции:

- «Когда я чувствую манипуляцию, хочу порвать отношения с человеком, которые мной манипулирует»;
- «Манипулирование в коллективе приводит к тому, что всем надоедает»;
- «Когда я вижу, что кто-то из моих друзей подвергается манипуляции, задумываюсь, а у меня, со мной что?».

2) открыто констатирует, что может использовать манипуляцию для достижения своих целей:

- «Если бы кто-то попытался мной манипулировать, то я начну манипулировать в ответ»;
- «Если бы кто-то попытался мной манипулировать, то его надо вывести на чистую воду и принять к нему такие же санкции, чтобы он не догадался»;
- «Когда я вижу, что кто-то из моих коллег подвергается манипуляции, надо разобраться и манипулировать им».

3) не сталкивался / не обращал / не обращает внимание на манипуляции со стороны окружающих (нейтрально относится к манипуляциям):

- «Я чувствую манипуляцию, если кто-то хочет манипулировать мной, но не поддаюсь»;
- «Манипуляции в коллективе приводят к тому, что к ним все привыкают и так и работают»;
- «Манипуляции в коллективе приводят к тому, что они становятся обычными»;
- «Когда кто-то из моих коллег подвергается манипуляции, это совершенно нормально и что тут сделаешь».

4) считает манипулирование основой успеха для личных и профессиональных достижений:

- «Без манипулирования трудно добиться цели, поскольку это есть всегда и везде»;
- «Без манипулирования трудно добиться цели, поскольку оно помогает»;
- «Когда я вижу, что кто-то из моих коллег подвергается манипуляции, посмотрю, что из этого получится»;
- «Я чувствую манипуляцию, если мне кто-то хочет наставить палки в колеса, значит, меня боятся, и я могу с этим справиться и использовать, чтобы нейтрализовать других «особо умных», которые что-то замышляют».

Подводя итог, можно сказать, что полученные ответы по методике «Незавершенные предложения» позволяют выделить и описать типовые реакции сотрудников на манипуляции, с которыми они сталкиваются как в профессиональной деятельности, так и в других сферах своей жизни.

Полученные в ходе исследования результаты могут служить основой для разработки рекомендаций, как руководителям отделов, так и психологической службе организации, с целью оптимизации межличностных отношений в коллективе, поддержания оптимальной психологической

атмосферы в коллективе и дальнейшего планирования его развития и профессионального развития сотрудников, противодействия развитию склонности к макиавеллизму.

Литература

1. *Ларина А.Д., Погодина А.В.* Макиавеллизм и социометрический статус подростка в учебной группе // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 252-259.
2. *Ларина А.Д.* Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма // Вопросы психологии. 2010. № 3.

К вопросу об удовлетворенности трудом у сотрудников организационных подразделений в условиях различных организационных субкультур

Рудакова Н.Л.

Изучение организационной культуры в последние десятилетия стало одним из актуальных направлений современной организационной психологии. При этом исследования проводятся в самых разнообразных сферах жизнедеятельности людей: в сфере образования [8, 9, 10], в производственной сфере [6, 11], в сфере управления персоналом [1, 3, 12], в сфере организационного консультирования [2, 14].

Организация живет и развивается как сложный организм. Сохранению, с одной стороны, ее стабильности и устойчивости, с другой стороны, развитию ее потенциала способствует организационная культура. Существует немало определений этого организационного феномена. Однако при разнообразии подходов исследователи сходятся во мнении, что организационная культура отражает своеобразие и уникальность организации и является мощным фактором воздействия на персонал.

Если организация является достаточно крупной и имеет сложную структуру, то вряд ли можно говорить о единой организационной культуре. Скорее всего, в каждом организационном подразделении в зависимости от специфики деятельности может формироваться определенная субкультура. Наше внимание привлек такой элемент организационной культуры, как удовлетворенность трудом у сотрудников различных организационных

подразделений. В связи с этим *предметом* нашего исследования стала удовлетворенность трудом у сотрудников различных организационных подразделений, деятельность которых протекает в условиях организационной субкультуры определенного типа.

Цель исследования заключалась в определении уровня удовлетворенности трудом у сотрудников различных организационных подразделений с различной спецификой профессиональной деятельности и выявлении у них особенностей представлений об организационной культуре.

В качестве *гипотез исследования* выступили следующие предположения:

1. Особенности организационной культуры подразделений компании обусловлены спецификой их профессиональной деятельности: в подразделениях, отвечающих за работу с клиентами и партнерами (фронт-офис), выражены характеристики кланового типа организационной культуры; в подразделениях, выполняющих административные функции по обеспечению работы фронт-офиса (бэк-офис) – рыночного типа.

2. Представления о существующей организационной культуре в организации отличаются у руководителей и специалистов.

3. При несогласованности представлений работников о существующей и предпочтительной организационной культуре уровень их удовлетворенности трудом находится на более низком уровне, чем в ситуации согласованности представлений.

Исследование включало в себя:

1. Анализ документов организации, в которых отражалась информация об особенностях организационной культуры компании (внутренние приказы предприятия, правила внутреннего трудового распорядка, корпоративный кодекс компании, сайт компании, информационные стенды в компании).

2. Интервью с первыми лицами компании (интервью с генеральным директором компании, директором по персоналу, директором по продажам).

3. Рекогносцировочное, моментное, фиксированное на значимых ситуациях наблюдение в компании.

4. Диагностику существующей и предпочтительной организационной культуры исследуемой организации с помощью методики OSAI (К. Камерон, Р.Куинн) [4].

5. Диагностику удовлетворенности трудом по опроснику интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [13].

Методы обработки результатов исследования включали в себя качественный и количественный, в том числе статистический, анализ эмпирических данных (дисперсионный анализ по F-критерию Фишера, сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, «хи-квадрат» Пирсона).

Эмпирической базой исследования стала организация, которая занимается дистрибуцией торгового оборудования с 1992 года. Организация позиционирует себя как профессионала в области комплексного оснащения объектов торговли. За годы работы компании было спроектировано и открыто более 3000 объектов. В настоящее время в компании работает 90 человек.

В исследовании приняли участие 70 человек, из них:

- работники фронт-офиса, отвечающие за работу с клиентами и партнерами (13 человек – сотрудники склада; 16 человек – сотрудники отдела снабжения, 20 человек – сотрудники отдела продаж);
- работники бэк-офиса, выполняющие административные функции по обеспечению работы фронт-офиса (10 человек – сотрудники администрации; 6 человек – сотрудники бухгалтерии; 5 человек – сотрудники отдела информационных технологий).

На предварительном этапе эмпирического исследования нами были определены основные корпоративные стандарты компании и принципы их внедрения в организационную среду. На следующем этапе эмпирического исследования нами проводилось изучение представлений о корпоративной

культуре компании у сотрудников различных организационных подразделений. Результаты изучения показали, насколько успешно произошло внедрение корпоративных стандартов и насколько согласованы субкультуры организационных подразделений с основными особенностями корпоративной культуры компании.

Рассмотрим результаты исследования представлений об организационной культуре сотрудников различных подразделений. Результаты представлены в сводной таблице 1.

Проанализировав полученные данные, мы обнаружили, что ни в одном из подразделений не выявляется доминирующий тип организационной культуры. В каждом подразделении можно видеть смешанную модель организационной культуры. Однако в представлениях сотрудников склада, отдела снабжения и отдела продаж, то есть в подразделениях фронт-офиса, большее количество баллов при оценке организации в актуальном состоянии набрал клановый тип организационной культуры. Можно сказать, что эти подразделения представляют собой дружный, сплоченный коллектив, объединенный традициями, близкими межличностными отношениями. Клановый тип организационной культуры характеризуется дружественной атмосферой работы, наличием большого количества общих интересов у сотрудников, их преданностью компании, общей сплоченностью коллектива, существованием традиций.

В представлениях работников отдела информационных технологий, администрации и бухгалтерии, то есть в подразделениях бэк-офиса, наибольшую степень выраженности получил рыночный тип организационной культуры.

Таблица 1

Результаты оценивания актуальной (А) и предпочтительной (П) организационной культуры подразделений (в баллах)

| Тип культуры | Склад | | Отдел информационных технологий | | Администрация | | Отдел снабжения | | Отдел продаж | | Бухгалтерия | |
|--------------|-------|------|---------------------------------|------|---------------|------|-----------------|------|--------------|------|-------------|------|
| | А | П | А | П | А | П | А | П | А | П | А | П |
| Клан | 28,4 | 32,4 | 24,3 | 29,7 | 22,7 | 24,8 | 26,6 | 35,7 | 28,5 | 31,4 | 28,1 | 25,8 |
| Адхократия | 20,4 | 23,2 | 24,6 | 25,7 | 26,7 | 30,2 | 24,0 | 27,0 | 26,0 | 27,4 | 22,5 | 19,2 |
| Рынок | 25,6 | 23,4 | 28,6 | 23,6 | 27,1 | 28,0 | 23,5 | 21,0 | 27,0 | 24,4 | 32,0 | 34,6 |
| Бюрократия | 25,6 | 21,0 | 22,5 | 21,0 | 23,5 | 17,0 | 25,9 | 16,3 | 18,5 | 16,8 | 17,4 | 20,4 |

Можно сказать, что эти подразделения ориентированы, прежде всего, на результаты. Рыночный тип организационной культуры характеризуется стремлением к достижению результата любой ценой, агрессивностью и конкуренцией в отношениях людей друг с другом, борьбой за лидерство.

При анализе представлений работников о предпочтительной организационной культуре выяснилось, что большинство (четыре подразделения из шести – кроме администрации и бухгалтерии) хотят существенно увеличить долю кланового типа, особенно сотрудники отдела снабжения. Сотрудники хотели бы еще большей сплоченности, внимания и единодушия. При этом рост характеристик кланового типа вызывается за счет сокращения иерархического типа. Также стоит отметить, что в пяти

подразделениях (склад, отдел информационных технологий, администрация, отдел снабжения, отдел продаж) работники хотели бы повысить характеристики адхократического типа. Вероятно, сотрудникам не хватает возможностей для творческой самореализации, инноваций и риска.

В отделе информационных технологий сотрудники хотели бы существенно снизить долю рыночного типа. По полученным данным можно сделать вывод о том, что сотрудники хотели бы за счет сокращения рыночного типа повысить гуманные характеристики кланового типа и новаторские характеристики адхократического типа.

Значимость различий была проверена с помощью статистического анализа, а именно, с помощью статистического критерия χ^2 (табл.2).

Таким образом, мы можем говорить о том, что, несмотря на неповторимость каждого подразделения, различия между их организационными культурами несущественны, то есть все изученные нами организационные культуры являются по своей сути субкультурами в рамках организационной культуры компании.

Тем не менее, можно выделить две группы подразделений: с преобладанием кланового компонента и с преобладанием рыночного компонента. В первом случае это – склад, отдел снабжения и отдел продаж, во второй группе – отдел информационных технологий, администрация и бухгалтерия. Первая группа подразделений отвечает за работу с партнерами и клиентами компании, а вторая группа подразделений выполняет административные и обслуживающие функции, обеспечивает работу первой группы подразделений. Таким образом, первая гипотеза подтверждается, в соответствии с которой организационная культура фронт-офиса отличается от организационной культуры бэк-офиса.

Также частично подтверждается вторая гипотеза о том, что представления о существующей организационной культуре в организации отличаются у руководителей и специалистов. В представлениях администрации преобладает рыночный тип культуры, когда как работники

склада, отдела снабжения и отдела продаж оценивают реальную культуру компании как клановую.

Таблица 2

Статистический анализ данных по критерию «хи квадрат»

| | | Склад | | ИТ | | Администрация | | Снабжение | | Продажи | |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| | | <i>p</i> | χ^2 | <i>p</i> | χ^2 | <i>p</i> | χ^2 | <i>p</i> | χ^2 | <i>p</i> | χ^2 |
| Склад | <i>p</i> | | | | | | | | | | |
| | χ^2 | | | | | | | | | | |
| ИТ | <i>p</i> | = | | | | | | | | | |
| | χ^2 | | 1.077 | | | | | | | | |
| Администрация | <i>p</i> | = | | = | | | | | | | |
| | χ^2 | | 1.611 | | 0.203 | | | | | | |
| Снабжение | <i>p</i> | = | | = | | = | | | | | |
| | χ^2 | | 0.442 | | 0.849 | | 0.825 | | | | |
| Продажи | <i>p</i> | = | | = | | = | | = | | | |
| | χ^2 | | 1.856 | | 0.809 | | 1.262 | | 1.621 | | |
| Бухгалтерия | <i>p</i> | = | | = | | = | | = | | = | |
| | χ^2 | | 2.379 | | 1.212 | | 2.249 | | 3.060 | | 0.713 |

= – статистически незначимые различия

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0,05$ составляет 7,815.

Любопытно заметить, что существует некое противоречие между оценками администрацией актуальной культуры организации как рыночной и трансляцией ею сотрудникам компании ценностей клановой культуры, хотя

клановый компонент в представлениях администрации о реальной организационной культуре выражен минимально.

Также нами был проведен анализ по критерию «хи квадрат» представлений сотрудников различных подразделений об актуальной и предпочтительной организационной культуре (табл.3).

Таблица 3
Статистический анализ данных по критерию «хи квадрат»

| Подразделение | $t_{0,05}$ | χ^2 |
|---------------------------------|------------|----------|
| Склад | 7,815 | 0,996 |
| Отдел информационных технологий | 7,815 | 1,095 |
| Администрация | 7,815 | 1,366 |
| Отдел снабжения | 7,815 | 3,830 |
| Отдел продаж | 7,815 | 0,390 |
| Бухгалтерия | 7,815 | 0,699 |

Из таблицы видно, что в представлениях сотрудников всех подразделений разница между реальной и желаемой культурой незначительна. Из чего можно предположить, что в целом сотрудники довольны существующей организационной культурой.

Несмотря на незначительность различий, стоит отметить некоторые тенденции в подразделениях, в которых есть несогласованность представлений о существующей и предпочтительной организационной культуре. Так, сотрудники отдела информационных технологий выразили желание перейти от рыночной культуры к клановой, сотрудники администрации – от рыночной культуры к адхократии.

В таблице 4 даны результаты диагностики интегрального уровня удовлетворенности трудом в различных подразделениях.

*Результаты исследования уровня интегральной
удовлетворенности трудом (в %)*

| Подразделение | Склад | Отдел информационных технологий | Администрация | Отдел снабжения | Отдел продаж | Бухгалтерия |
|---------------------------|-------|---------------------------------|---------------|-----------------|--------------|-------------|
| Уровень удовлетворенности | 73 | 80 | 78 | 71 | 76 | 78 |

По результатам диагностики обнаружилось, что во всех подразделениях присутствует высокий уровень удовлетворенности трудом. Вместе с тем следует отметить, что в диапазоне оценок высокого уровня удовлетворенности трудом наименьшие показатели имеют сотрудники отдела снабжения и склада. Самым высоким уровнем удовлетворенности трудом отличаются работники отдела информационных технологий.

Сопоставление уровня удовлетворенности трудом в организационном подразделении с представлениями его работников об организационной культуре показало, что третья гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Мы предполагали, что при несогласованности представлений работников о существующей и предпочтительной организационной культуре уровень их удовлетворенности трудом находится на более низком уровне, чем в ситуации согласованности представлений. Однако оказалось, что в отделе информационных технологий и в администрации, где присутствует несогласованность представлений (сотрудники отдела информационных технологий выразили желание перейти от рыночной культуры к клановой, сотрудники администрации – от рыночной культуры к адхократии) уровень удовлетворенности трудом находится на самом высоком уровне. Скорее всего, интегральный уровень удовлетворенности трудом обусловлен различными организационными факторами, а не только и не столько

согласованностью представлений работников об организационной культуре своего подразделения.

В результате проведения эмпирического исследования и анализа его результатов можно сделать следующие выводы:

1. Организационная культура фронт-офиса отличается от организационной культуры бэк-офиса. В представлениях работников фронт-офиса, отвечающих за работу с клиентами и партнерами компании, преобладает клановый компонент организационной культуры. В представлениях работников бэк-офиса в большей степени выражены характеристики рыночного типа организационной культуры.

2. Представления о существующей организационной культуре в организации отличаются у руководителей и специалистов. Администрация оценивает организационную культуру компании как рыночную, тогда как работники фронт-офиса представляют организационную культуру как клановую.

3. Несогласованность представлений работников о существующей и предпочтительной организационной культуре своего подразделения не снижает интегрального уровня их удовлетворенности трудом. Возможно, общая организационная культура компании и отражение основных ее характеристик в субкультуре подразделений влияет на удовлетворенность работников трудом в большей степени, чем несогласованность их представлений о субкультуре своего подразделения.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод о том, что для дальнейшего повышения эффективности работы компании, повышения уровня удовлетворенности персонала и снижения текучести кадров администрации компании необходимо осознавать свои представления о существующей и желаемой организационной культуре и серьезно продумывать способы ее трансляции для сотрудников компании и соискателей на вакантные должности.

Литература

1. *Базаров Т. Ю., Еремина Б.Л.* Управление персоналом. Учебник. М.: ЮНИТИ, 2002. 560 с.
2. *Занковский А.Н.* Организационная психология: учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2009. 648 с.
3. *Кабаченко Т.С.* Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 395 с.
4. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 310 с.
5. *Кулаковская М.* Исследование удовлетворенности: работа с результатами. // Справочник по управлению персоналом. 2013. №2. С.91-96.
6. *Магура М.И.* Организационная культура как средство успешной реализации организационных изменений // Управление персоналом. 2002. №1. С. 24 – 30.
7. *Манина В.* Оценка удовлетворенности сотрудников: слагаемые успеха. // Справочник по управлению персоналом. 2013. № 5. С. 54-57.
8. *Погодина А.В.* Социально-психологическое обеспечение формирования и развития организационной культуры: Учебное пособие. М.: МГППУ, 2010. 116 с.
9. *Погодина А.В., Котляр М.Л.* Социально-психологическая ситуация как характеристика уникальности образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. PSYEDU.ru. 2014. №2. С. 320-333.
10. *Погодина А.В., Крылова С.Д.* Модели корпоративной культуры вузов различной длительности существования. // Личность и группа в образовательном пространстве. Сборник научных трудов. Москва: МГППУ, 2008. С. 118-128.
11. *Соломанидина Т.О.* Организационная культура компании: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2015. 624 с.
12. *Спивак В.А.* Организационное поведение и управление персоналом. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
13. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд., доп. М.: Психотерапия, 2009. 544 с.
14. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2007. 352 с.

Анализ современных подходов к определению и исследованию феномена вовлеченности персонала организации

Соловьева А.А.

В последние годы неуклонно растет интерес к такому феномену, как вовлеченность персонала организации. Многолетние исследования показывают, что высокий уровень вовлеченности коррелирует с эффективностью и прибыльностью компании. По этой причине все больше организаций ставят для себя такие задачи, как измерение и повышение уровня вовлеченности своих сотрудников. Но, к сожалению, несмотря на высокий интерес к данной проблематике, до сих пор нет единого определения этого феномена.

Одна из первых работ по теме вовлеченности была написана У. Каном в 1990 году, где он определил вовлеченность как «освоение членами организации своих рабочих ролей; вовлеченные сотрудники реализуются физически, интеллектуально и эмоционально в процессе профессиональной деятельности» [8]. Из определения следует, что вовлеченность состоит из трех компонентов. Автор определяет их следующим образом:

1) когнитивный компонент вовлеченности касается убеждений сотрудников о самой организации, о ее руководителях, об условиях труда;

2) физический компонент вовлеченности определяет уровень физической энергии, которую сотрудники вкладывают в выполнение своих рабочих ролей;

3) эмоциональный компонент вовлеченности касается того, какое отношение (положительное или отрицательное) сотрудники имеют к организации и ее руководителям [8].

С тех пор интерес к феномену вовлеченности растет, и, несмотря на разнообразие определений, их все объединяет то, что вовлеченность персонала – положительное и желательное явление, которое необходимо диагностировать и развивать.

Согласно другому подходу, вовлеченность является противоположностью выгорания [1]. Такого взгляда придерживается К. Маслач. По ее словам, основные составляющие вовлеченности – энергичность, вовлеченность и эффективность. Выгорание при этом является источником разрушения вовлеченности в работу, превращая энергичность в истощение, вовлеченность в цинизм, эффективность в безрезультативность. В 2001 году В. Шауфели определил вовлеченность как позитивное, аффективно-мотивационное состояние, которое связано с эффективностью работы. Согласно данному подходу, вовлеченность состоит из трех компонентов: энергичность (психологическая устойчивость и целеустремленность при выполнении работы, настойчивость, независимо от трудности), профессиональная эффективность (чувство собственной

значимости, гордости и энтузиазм), включенность в работу (концентрация на выполняемой работе, и как следствие – рабочее время проходит быстро и незаметно). А. Беккер отмечал, что вовлеченность становится одним из понятий, которые характеризуют мотивацию к трудовой деятельности [7]. Энергичность же поддерживает стремление сотрудника добиться результата и обеспечивает настрой на достижение цели.

По мнению многих ученых, вовлеченность персонала – в первую очередь готовность человека к участию в той или иной трудовой деятельности, состоящей из трех компонентов: знание, интерес, результативность [2]. Таким образом, вовлеченность формируется за счет знаний о работе, которую сотрудник выполняет; интереса и желания быть в курсе нововведений; результативности его работы.

Сотрудники CIPD (Британский исследовательский институт) определяют вовлеченность как «концентрацию работника на задаче, удовлетворенность своей ролью, а также приверженность к организации, ее целям и ценностям» [2]. По мнению Р.А. Долженко, данное определение не учитывает важные особенности феномена вовлеченности. В своей работе он указывает, что вовлеченность определяет то, что сотрудник делает, как себя ведет, а не то, какие эмоции и чувства испытывает. Р.А. Долженко предлагает определять вовлеченность как «устойчивый аттитюд, характерный для работника, который предполагает длительную концентрацию работника на решении задач, приносящих дополнительный эффект для организации, находящий своё выражение в дополнительной эмоциональной привязанности работника к целям и ценностям организации» [2].

Как мы можем отметить, многие специалисты, занимающиеся исследованием вовлеченности, стремились дать свое определение этому феномену. Но, несмотря на разнообразие подходов, большинство из них объединяет идея о том, что вовлеченность – многогранное явление, которое проявляется в поведенческом аспекте, в эффективности сотрудников, в их мыслях и отношении к организации. Другими словами, можно сказать, что

вовлеченность – это отражение эмоционального отношения сотрудника к своей организации, проявляющееся в его поведении.

Разнообразие теоретических подходов к определению вовлеченности персонала привело также к разнообразию эмпирических методов исследования данного феномена. В настоящее время исследования вовлеченности проводятся в основном в бизнесе. Есть конкретные компании, которые занимаются этим, каждая из них имеет свой подход к пониманию самого феномена, влияющих факторов и методов диагностики.

Компания Hewitt Associates в своем подходе рассматривает 3 индикатора вовлеченности:

- 1) «Говорит» – сотрудник позитивно говорит о компании в общении со своими коллегами, а также с потенциальными клиентами и сотрудниками;
- 2) «Остается» – сотрудник хочет оставаться в компании длительное время, хочет быть частью этой компании;
- 3) «Стремится» – сотрудник прикладывает больше сил ради того, чтобы способствовать успеху своей компании.

По словам экспертов из компании Hewitt Associates, эти индикаторы были определены при анализе результатов опросов в тысячах компаниях всего мира [6].

Консультанты другой компании – Towers Watson, считают, что вовлеченность сотрудников зависит от того, как они:

- 1) думают, то есть рационально понимают ценности и стратегические цели организации, а также это то, как их работа согласована с ценностями и целями организации;
- 2) чувствуют, то есть эмоционально привязаны к компании и к тем, с кем работают;
- 3) действуют – то, как они мотивированы и готовы ли делать больше того, что от них требуют и ожидают.

Компания Gallup Inc. в ходе исследований выделила четыре измерения вовлеченности персонала, выраженные в 12 вопросах, которые наиболее

коррелируют с производительностью труда, ростом продаж и лояльностью клиентов. Блоки вопросов: основные потребности, поддержка управления, работа в команде, рост. Далее рейтинги из вопросов объединяются в индекс, который позволяет разделить сотрудников на три категории:

1) Вовлеченные сотрудники – они работают со страстью, чувствуют высокую связь с организацией, упорно трудятся ради обновления и улучшения своей компании.

2) Не вовлеченные сотрудники делают столько работы, сколько от них ожидают, не прикладывая дополнительных усилий.

3) Активно отключенные сотрудники несчастны от того, что работают в организации, и более того – распространяют свое недовольство среди коллег [9].

Кроме подходов крупных зарубежных компаний, также существует отечественный взгляд на исследование вовлеченности, представителем которого является компания ЭКОПСИ Консалтинг. Анализ понятия «вовлеченность» применительно к бизнесу позволил выделить два важных аспекта этого явления:

1) Приверженность своей работе. Человек увлечен работой и находит смысл, интерес и удовольствие в самом процессе деятельности.

2) Приверженность успеху компании. Сопричастность, личная заинтересованность в успехе конкретного подразделения и организации в целом.

Задача определить содержание феномена вовлеченности и исследовать факторы, обуславливающие повышение уровня вовлеченности персонала, относится к одной из важнейших компетенций специалистов в области организационной психологии [3, 4].

Таким образом, мы можем сказать, что на сегодняшний день не существует единого подхода к определению и исследованию феномена вовлеченности персонала. Но принимая во внимание растущий интерес со стороны организаций к работе над уровнем вовлеченности своего персонала,

мы считаем важным отметить потребность в определении этого явления. Это позволит в дальнейшем более точно и детально исследовать не только основные характеристики вовлеченности, но и факторы её развития, что станет новым витком в сфере управления персоналом.

Литература

1. *Барабанищикова В.В., Климова О.А.* Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях // Национальный психологический журнал. 2015. № 1. С. 52-60.
2. *Долженко Р.А.* Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2014. № 9 (119). С. 157-162.
3. *Погодина, А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 108-122.
4. *Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Организационный психолог: сравнительный анализ ожиданий руководителей разного уровня / Сборник материалов юбилейной конференции «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете». В 5 томах: Том 5 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. М.: Когито-Центр, 2015. С. 151-154.
5. *Царенко С.* Увлечение вовлечением: что нужно сделать, чтобы сотрудники работали «с огоньком»? // Кадровик. 2015. № 6. С. 35-38.
6. Aon Hewitt Global Employee Engagement Database. Trends in Global Employee Engagement. 2012. P. 30.
7. Bakker A., Leiter M. Work engagement: A handbook of essential theory and research. – London: Psychology Press. 2010. P. 224.
8. Kahn W.A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // Academy of Management Journal. 1990. Vol. 33. P. 692-724.
9. The Gallup Organization. The Gallup Organization: Engagement Predicts Earnings Per Share. Washington // Dental Nursing. 2012. Vol. 8. No 2. P. 1-3.

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Эмоциональное выгорание педагогов и когнитивные стили:

возможности исследования

Гришель П.В.

Эмоциональное выгорание учителей находится в фокусе внимания исследователей больше сорока лет. Проявление синдрома эмоционального выгорания можно наблюдать во всех сферах школьной жизни: взаимоотношениях между коллегами, взаимоотношениях с учениками, успеваемости, качестве жизни педагогов и психологическом благополучии педагогов.

Проблемы, с которыми сталкиваются российские учителя и которые приводят зачастую к эмоциональному выгоранию, характерны для многих стран: США, Швеции, Испании, Италии и т.д. [10]. Так, по словам американских исследователей около 50 процентов молодых учителей покидают профессию в течение первых пяти лет работы. В целом, незначительное число выпускников педагогических вузов идет работать в школу [12]. Многие исследователи в России и за рубежом указывают на высокие эмоциональные перегрузки педагогов, необходимость работать с большими объемами информации, быстро переключаться с одной деятельности на другую, проблемное поведение учеников и отсутствие способов воздействия на это поведение. Кроме того, ряд исследований указывают на то, что дополнительным источников стресса являются низкие зарплаты, невысокий социальный статус профессии учителя, постоянные инновации и реформы [1, 3, 5].

К. Маслач определяет профессиональный стресс как многообразный феномен, выражающийся в физических и психических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека [11]. Выделяют три ключевых аспекта синдрома выгорания: подавляющее эмоциональное

истощение, чувство цинизма и отчуждения от работы, ощущение собственной неэффективности.

Несмотря на то, что множество исследований посвящено изучению разных аспектов как эмоционального выгорания, так и организационного стресса, до сих пор остается невыясненным вопрос: почему люди, находясь в сходных условиях, по-разному реагируют на одни и те же стрессоры рабочей среды. Насколько нам известно, практически отсутствуют работы, изучающие связь систем мышления, когнитивных стилей и эмоционального выгорания. В нашей статье мы предлагаем сфокусироваться на том, каким образом стиль мышления учителя может влиять на эмоциональное выгорание.

Мы рассмотрим две концепции когнитивных стилей: концепцию аналитичности-холистичности Р.Нисбетта и когнитивно-экспериментальную концепцию С.Эпстайна. Указанные теории интересны тем, что включают когнитивные стили в систему отношений человека к окружающему миру, собственной деятельности, другим людям и самому себе. Также мы проанализируем исследование связи эмоционального выгорания с конструктивным мышлением и выдвинем несколько предположений о возможной связи между когнитивными стилями (как они понимаются Р.Нисбеттом и С.Эпстайном) и эмоциональным выгоранием педагогов.

Когнитивный стиль – это предпочитаемый индивидуальный способ сбора, обработки и оценки информации. Когнитивный стиль влияет на то, как люди получают информацию, интерпретируют ее, интегрируют в ментальные модели и субъективные теории, которые управляют нашим поведением [6]. Иными словами, когнитивный стиль описывает способ, которым люди интерпретируют и обобщают свой социальный и познавательный опыт. По данным К. Аллисон (Allinson C.W.), в литературе выделяют от 29 до 71 когнитивных стилей, например, полезависимость – полenezависимость, рефлексивность – импульсивность, рациональность – интуитивность [6].

Первая модель, которую мы рассмотрим, – это теория аналитичности-холистичности Р. Нисбетта. Р. Нисбетт и коллеги утверждают, что различия в системах мышления обусловлены социальными различиями между культурами. Общество направляет внимание людей на одни аспекты окружающей среды в ущерб другим, под этим влиянием формируются убеждения людей по поводу устройства мира и причинности. Эти различия могут быть отнесены к отличающимся друг от друга системам мышления: холистической и аналитической [4].

В структуре аналитичности – холистичности авторы модели выделяют четыре компонента.

1. Фокус внимания. Параметр описывает склонность человека анализировать явления и социальные ситуации с учетом контекста, в который они погружены – фона (холистический полюс), или же игнорируя его и рассматривая каждое явление как независимое и несвязанное с другими (аналитический полюс).

2. Каузальная атрибуция. Этот параметр указывает на особенности понимания причин действий и явлений. Для холистического полюса характерен интеракционизм – склонность человека искать причины событий и явлений в окружающей среде. Аналитическому полюсу свойственна склонность относить причины событий к внутренней диспозиции человека или внутренним устойчивым составляющим явления.

3. Восприятие изменений. Параметр описывает склонность воспринимать события или явления константными во времени или изменяющимися линейно и однонаправленно (аналитический полюс), либо воспринимать изменения как нелинейные и циклические (холистический полюс).

4. Толерантность к противоречиям. Для холистического полюса характерно синтезировать противоречия в непротиворечивое целое. Для аналитического полюса характерно понимать противоречия с позиций

формальной логики: из двух противоречащих друг другу суждений одно всегда является истинным, а другое – ложным [2].

В соответствии с когнитивно-экспериментальной теорией Я.С.Эпстайна выделяются две фундаментальные системы обработки информации: рациональная и экспериментальная. Эти системы работают параллельно и находятся в постоянном взаимодействии. Под рациональным понимается применение аналитических принципов в работе, что не имеет отношения к рациональности поведения.

В теории С. Эпстайна предполагается, что каждый человек выстраивает имплицитную теорию реальности, которая состоит из теории Я, теории окружающего мира и связующих их положений. Имплицитная теория реальности состоит из иерархически организованных схем. Наверху иерархии находятся такие схемы, как вера в справедливый упорядоченный мир, ценность своего Я, вера в то, что люди хороши и заслуживают доверия. Эти схемы абстрактны, стабильны. На противоположном конце иерархии находятся схемы меньшей степени обобщенности, ситуативно-обусловленные. Эти схемы легче поддаются изменениям и меньше влияют на стабильность личности [9]. Различия между системами представлены в таблице 1 ниже.

На основании существования двух систем обработки информации предполагается, что каждая из них имеет свою собственную форму когнитивного стиля: рациональный и экспериментальный, или опытный, стиль. По результатам исследований С. Эпстайн выделил следующие основные черты экспериментального (опытного) стиля: интуиция, воображение, эмоции. Экспериментальный стиль, таким образом, связан со спонтанностью, эмоциональной выразительностью, симпатией и благоприятными межличностными отношениями, обучением посредством опыта. С отрицательной стороны, этот стиль проявляет себя в магическом мышлении, суевериях, наивном оптимизме и стереотипном мышлении.

*Различия между экспериментальной и рациональной системами
обработки информации*

| Экспериментальная система | Рациональная система |
|---|---|
| Целостная (холистичная) | Аналитическая |
| Аффективная: ориентирована на удовольствие-боль | Рациональная: ориентирована на логику и реальность |
| Преобладают ассоциативные связи | Преобладают логические связи |
| Поведение автоматически опосредуется аффектом, связанным с прошлым опытом | Поведение опосредуется логическими суждениями |
| Кодирует реальность в конкретных образах, метафорах и нарративах | Кодирует реальность в абстрактных символах, словах и числах. |
| Быстрая обработка информации: ориентация на немедленные действия. | Медленная обработка информации: ориентация на отложенные действия |
| Медленно меняется: изменяется повторяющимся или интенсивным опытом | Меняется быстрее: изменения со скоростью мысли |
| Менее дифференцирована: оперирует обобщениями, стереотипами | Более дифференцирована: оперирует конкретными понятиями |
| Грубо интегрирована:, эмоциональные модули; контекстная специфика | Высокоинтегрирована: кросс контекстные обобщения |
| Пассивна и предсознательна | Активна и сознательна |
| Доверяет опыту | Требуется доказательства с помощью логики |

Основные черты рационального стиля: абстрактное мышление, установление причинно-следственных связей, планирование, способность отсрочить вознаграждение. Рациональный стиль связан с академическими достижениями, достижениями в науке и технике, при этом, по словам авторов концепции, этот стиль менее подходит для повседневной жизни, по сравнению с опытной системой [9].

Рассмотренные теории включают когнитивные стили в контекст социального поведения, саморегуляции, что делает стили важными личностными переменными, а не изолированными от остального поведения конструктами.

В. Эверс, В. Томик и А. Брауверс (Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A.), изучая связь конструктивного мышления и эмоционального

выгорания, опирались в своем исследовании на концепцию С. Эпстайна и его определение конструктивного мышления, как «степени, в которой автоматическое мышление облегчает решение проблем в повседневной жизни при минимальных затратах» [8, с. 427]. Они предположили, что на эффективность совладания со стрессом, помимо копинг-поведения, влияют схемы мышления человека.

Авторами было выделено несколько компонентов конструктивного мышления.

1. Негативный самоориентированный когнитивный стиль подразумевает низкую самооценку, сомнения, внимание к неудачам.

2. Позитивный самоориентированный когнитивный стиль подразумевает положительное отношение к жизни, высокую самооценку.

3. Позитивный, ориентированный на других, когнитивный стиль подразумевает высокую степень доверия к другим людям, например, к коллегам на рабочем месте. Вера в коллег, клиентов, учеников способствует установлению благоприятного эмоционального фона.

4. Магическое мышление связано с суевериями. Люди, которым присуще магическое мышление, часто описываются как беспомощные. Такой способ мышления не предполагает связи с реальностью.

5. Дихотомическое или черно-белое мышление. Люди, использующие этот тип мышления, верят в существование только двух альтернатив, одна из которых верна, а другая нет.

Авторами установлено, что компоненты негативного ориентированного на себя когнитивного стиля в значительной степени связаны со всеми тремя компонентами выгорания. Так, учителя с негативным самоориентированным когнитивным стилем интерпретируют проблемы класса и трудное поведение учеников как неразрешимые проблемы, с которыми они не смогут справиться, что служит укреплению их собственного негативного образа. В результате чувство вины и отсутствие самоэффективности будет способствовать наступлению выгорания.

Позитивно-ориентированный стиль лишь отчасти связан с редукцией личных достижений. Успехи приводят к уверенности в себе, повышению уровня самооффективности и оптимистическому взгляду на свои возможности. Учителя с высокими показателями позитивного ориентированного на других когнитивного стиля, с большей долей вероятности будут демонстрировать хорошие отношения с учениками и коллегами, что, в свою очередь, будет способствовать низкому уровню выгорания. Была установлена также связь между дихотомическим стилем мышления и деперсонализацией [8].

О наличии связи между когнитивным стилем и эмоциональным выгоранием также могут говорить данные исследования М. Борг и Р. Райдинг (Borg, M. G., Riding, R. J.). В их работе изучалась связь между рабочим стрессом учителя и преобладающим у него когнитивным стилем. Было установлено, что педагоги с холистическим когнитивным стилем в качестве основного источника стресса называют нехватку времени и отношения с персоналом, тогда как педагоги с аналитическим стилем в качестве источника стресса называют плохое поведение учеников и условия труда [7].

Таким образом, на наш взгляд, включение в исследования эмоционального выгорания такой переменной как когнитивный стиль, позволяет целостно подойти к проблеме факторов выгорания, поскольку когнитивный стиль включает в себя особенности взаимодействия с окружающей средой, интерпретацию опыта, систему убеждений, восприятие и отношение к своей деятельности, самому себе и другим людям.

Проведенный анализ позволяет выдвинуть следующие предположения, которые, на наш взгляд, могут стать основой актуального и интересного эмпирического исследования.

1. Педагоги, опирающиеся преимущественно на интуитивный способ познания, в большей степени подвержены возникновению и развитию эмоционального выгорания (т.к. интуитивное знание может проявляться в суевериях, магическом мышлении) в отличие от коллег, которые полагаются

на рациональную систему мышления (т.к. опора на реальность позволяет корректировать ошибки интуиции).

2. Педагоги с преобладанием аналитического мышления будут в большей степени подвержены синдрому эмоционального выгорания по сравнению с их «холистичными» коллегами, поскольку полюс аналитичности подразумевает оценку событий без учета контекста, что может приводить к снижению самооценки и негативному восприятию себя. При этом педагоги с холистическим мышлением склонны анализировать социальные ситуации с учетом контекста, в который они погружены и, следовательно, с большей долей вероятности будут демонстрировать хорошие отношения с учениками и коллегами.

Литература

1. *Айдарова Е.В.* Бедственное положение учителей и уход студентов-педагогов из профессии. Воспринимаемое, переживаемое и понимаемое пространство школы // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 183-207.
2. *Апанович В.В.* Апробация шкалы аналитичности-холистичности на российской выборке / В. В. Апанович, В. В. Знаков, Ю. И. Александров // Психологический журнал. 2017. Том 38, № 5. С.80-96.
3. *Литвинова Е.Ю., Харченко М.А., Погодина А.В.* Психологическое благополучие и эмоциональное выгорание педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 2. С. 96-119.
4. *Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.* Культуры и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Пер. с англ. М.С. Жамкочян; под ред. В.С. Магуна // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 55-86.
5. *Осьмук Л.А., Сафронова М.В., Захир Ю.С.* Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей // Идеи и идеалы. 2013. Т. 1, № 3(17). С. 91-104.
6. *Allinson C.W., Hayes J.* The cognitive style index: Technical Manual and User Guide, Pearson Education Ltd or its affiliate(s), 2012.
7. *Borg M. G., Riding R.J.* Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 1993. vol.63. P. 271–286. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01057.x.
8. *Evers W., Tomic W., Brouwers A.* Constructive Thinking and Burnout among Secondary School Teachers, *Social Psychology of Education*, 2005. vol.8. P. 425-439. doi: 10.1007/s11218-005-0663-8.
9. *Norris P., Epstein S.* An Experiential Thinking Style: Its Facets and Relations With Objective and Subjective Criterion Measures, 2011. *Journal of Personality*. vol: 79. P. 1043-1080. doi:10.1111/j.1467-6494.2011.00718.x.
10. *Kokkinos C.M.* Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 2007. vol. 77. P. 229–243. doi:10.1348/000709905X90344.

11. *Maslach, C., Leiter M.P.* Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 2016. vol. 15 P. 103–111. doi:10.1002/wps.20311.
12. Alliance for Excellent Education, 2014. URL: <http://all4ed.org/wp-content/uploads/2014/07/Volume14No14.pdf>.

**Соотношение реальных и идеальных качеств руководителя
в образовательном учреждении в представлениях студентов вуза**

*Кожухарь Г.С.,
Быкова О.Г.*

Новые требования к организации образовательного процесса подразумевают изменение системы отношений между руководителем и его подчиненными с целью оптимизации эффективного управления. Проблема субъективных стереотипов, шаблонов восприятия и ролевых ожиданий, соответствие качеств реального руководителя и требований, предъявляемых к нему подчиненными, является существенным фактором как успешности самого руководителя, так и эффективности деятельности организации, в том числе, и образовательного учреждения. В социальной психологии достаточно хорошо изучены эталонные представления о личности руководителя и его свойствах, влияние на них социума, роль жизненного опыта и социальной перцепции в системе «руководство-подчинение» (Т.Ю. Базаров, Н.В. Бахарева, Р.Б. Гительмахер, А.Л. Журавлев, А.И. Китов, Н.А. Никифорова, Р.Л. Кричевский Е.А. Самков, А.Л. Свенцицкий, Ю.П. Степкин, Е.П. Шевелева и многие другие). В то же время, не так много исследований, посвященных выявлению особенностей представлений об идеальном руководителе среднего звена в сравнении с оценкой реальных его качеств, сделанных студентами вуза.

Как отмечает Н.П. Смирнова, анализ содержания представлений об идеальном руководителе важен постольку, поскольку отражает систему требований к методам и стилю управления руководителя, а также приоритеты и критерии его оценивания, в том числе, со стороны подчиненных [3].

В данной работе основной целью было изучение соотношения личностных и профессиональных особенностей идеального руководителя образовательной организации с оценкой качеств реального должностного лица, выступающего в роли руководителя среднего звена в представлениях студентов вуза. Основным вопросом исследования заключался в выявлении наличия или отсутствия различий как в степени выраженности качеств идеального и реального образа руководителя в представлениях студентов, так и в характере взаимосвязи изучаемых показателей в структуре этих образов.

В исследовании были использованы две методики: 1) опросник для определения организаторских и коммуникативных качеств Л.П. Калининского [1, 2]; 2) модифицированный вариант методики «Я – лидер» Е.С. Федорова и О.В. Еремина для изучения лидерских и организационных качеств [4]. В методике «Я – лидер» была изменена инструкция и суждения, которые были переформулированы в вопросы о третьем лице, в соответствии с целью исследования.

Для проведения математической статистики полученных эмпирических данных использовалась программа SPSS, v. 23.

В качестве респондентов выступили 100 студентов очных отделений (бакалавры и магистры; 26 юношей и 74 девушки) двух Московских вузов (средний возраст составил 24,3 года).

Исследование проходило в два этапа: в октябре студенты оценивали реального руководителя, в феврале они заполняли тесты, отвечая на вопрос о том, как они представляют идеального руководителя среднего звена.

Основные результаты исследования продемонстрировали достоверные различия между ожидаемыми качествами эталонного руководителя и оценкой характеристик личности реального руководителя. В таблице 1 содержатся средние значения и статистики критерия знаков Вилкоксона для связанных выборок.

При оценке организаторских и коммуникативных качеств идеального руководителя доминирование, упрямство, уступчивость и зависимость студенты отметили как соответствующие потенциальной зоне (от 4 до 7 баллов), полагая, что эти свойства не должны быть выражены. Остальные шесть качеств оказались в перспективной зоне (8-11 баллов).

Таблица 1

Оценка качеств идеального и реального руководителя в образовательном учреждении и достоверность различий

| Характеристики личности руководителя | Идеальный руководитель | Реальный руководитель | Критерий Вилкоксона | |
|---|------------------------|-----------------------|---------------------|-------|
| | Среднее | Среднее | Z | p |
| <i>Организаторские и коммуникативные качества</i> | | | | |
| Направленность на цели деятельности | 12,27 | 8,13 | -8,240 | 0,000 |
| Деловитость, организация деятельности | 11,78 | 8,09 | -7,180 | 0,000 |
| Доминирование, властность | 7,35 | 10,41 | -5,000 | 0,000 |
| Уверенность в себе | 10,54 | 10,99 | -1,530 | 0,126 |
| Требовательность, жесткость | 8,06 | 10,17 | -4,840 | 0,000 |
| Упрямство, негативизм | 7,37 | 11,73 | -6,870 | 0,000 |
| Уступчивость, компромиссность | 4,77 | 3,53 | -3,420 | 0,001 |
| Зависимость, подчинение | 4,09 | 6,49 | -4,720 | 0,000 |
| Тактичность | 11,10 | 4,02 | -8,450 | 0,000 |
| Отзывчивость | 10,29 | 4,71 | -8,590 | 0,000 |
| <i>Лидерские и организационные качества</i> | | | Z | p |
| Самоуправление | 17,83 | 17,32 | -2,939 | 0,003 |
| Понимание своих целей | 19,17 | 12,20 | -7,045 | 0,000 |
| Умение решать проблемы | 18,62 | 13,93 | -6,682 | 0,000 |
| Творческий подход | 16,30 | 16,00 | -0,249 | 0,803 |
| Влияние на окружающих | 20,09 | 12,12 | -7,948 | 0,000 |
| Знание правил организационной работы | 15,40 | 15,18 | -0,858 | 0,391 |
| Организаторские способности | 19,58 | 12,38 | -8,024 | 0,000 |
| Умение работать с группой | 18,77 | 14,45 | -5,979 | 0,000 |

Ни одна характеристика идеального руководителя не соответствовала номинальной (самой низкой) и суперзоне (самой высокой) проявления данных качеств. Три качества: направленность, деловитость и

психологический такт заняли вершину иерархии свойств личности руководителя с точки зрения их значимости для студентов.

Упрямство, уверенность и доминирование оказались теми качествами, которые студенты, прежде всего, воспринимали в реальном руководителе на уровне потенциальной зоны. Остальные организаторские и коммуникативные качества были оценены в границах перспективной зоны.

С целью определения уровня развития лидерских и организационных качеств, полученные данные соотносились с таблицей, предложенной авторами методики, выделившими три возможных уровня: низкий, средний и достаточный. Ни одна из характеристик в оценке студентов не соответствовала низкой степени выраженности. От идеального руководителя студенты ожидали выраженности всех показателей лидерства на достаточном уровне, кроме проявления знания правил организаторской работы (средний уровень на границе с достаточным). Однако у реального руководителя студенты только два из девяти показателей проявления лидерства воспринимали на достаточном уровне (самоуправление и творческий подход), остальные качества – на среднем.

С целью выявления достоверности различий между исследуемыми характеристиками был использован критерий Вилкоксона (Табл. 1).

Уверенность, творческий подход и знание правил организаторской деятельности совпали в представлениях студентов по уровню выраженности у идеального и реального руководителя. Остальные качества имели достоверные различия.

Причем наиболее значительные расхождения по средним значениям были выявлены в оценке проявления психологического такта и влияния: от идеального руководителя студенты ожидали демонстрации такта почти в три раза больше, а реализации влияния – в два раза интенсивнее.

Результаты исследования показали существенные расхождения представлений о коммуникативных, организаторских и лидерских качествах, ожидаемых от идеального руководителя, и оценке этих же характеристик у

реального руководителя среднего звена. С одной стороны, несовпадение ожиданий может приводить к неудовлетворенности деятельностью реального руководителя. С другой стороны, поскольку оценки выраженности качеств у реального руководителя находятся в пределах норматива, можно, как представляется, говорить об идеальном образе как возможной зоне роста и развития тех качеств, повышение уровня выраженности которых будет напрямую связано с увеличением эффективности деятельности субъектов образовательного учреждения с учетом его специфики. Для выявления взаимосвязи коммуникативных, организаторских и лидерских качеств у студентов в их представлениях о характеристиках идеального и реального руководителя, был использован корреляционный анализ Пирсона.

В идеальном образе руководителя были обнаружены прямые взаимосвязи между доминированием и организаторскими способностями ($r = 0,384$ при $p \leq 0,01$). Решение проблем было позитивно связано с уверенностью в себе ($r = 0,197$ при $p \leq 0,05$) и с уступчивостью ($r = 0,202$ при $p \leq 0,05$). Упрямство возрастало (или понижалось) одновременно с более активным проявлением организаторских способностей ($r = 0,363$ при $p \leq 0,01$). Интересно, что в представлениях студентов, чем выше руководители демонстрировали самоуправление, тем менее студенты воспринимали их как способных к отзывчивости ($r = -0,315$ при $p \leq 0,01$).

При анализе корреляционных взаимосвязей при оценке Реального Я руководителя среднего звена были обнаружены иные зависимости. В частности, самоуправление имело обратную взаимосвязь с доминированием ($r = -0,339$ при $p \leq 0,01$) и требовательностью ($r = -0,331$ при $p \leq 0,01$); повышение уверенности в себе снижало возможности проявления творческого подхода, по мнению студентов ($r = -0,232$ при $p \leq 0,05$). Позитивные связи были выявлены между психологическим тактом и осознанием целей ($r = 0,274$ при $p \leq 0,01$), а также способностью влиять на окружающих ($r = 0,290$ при $p \leq 0,01$) и наличием организаторских способностей ($r = 0,250$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, в представлениях

студентов психологический такт был связан с рядом коммуникативных, организаторских и лидерских качеств, и в целом, реальный руководитель среднего звена воспринимался студентами достаточно конструктивно: как способный к самоуправлению, осознанию целей, с высоким уровнем развития организаторских способностей и наличием важного коммуникативного качества – психологическим тактом.

Далее нас интересовал вопрос о наличии взаимосвязей между оценками качеств идеального и реального Я руководителя в представлениях студентов по всем исследуемым показателям. Было выявлено 20 взаимосвязей на уровне значимости 0,001, 0,01 и 0,05. Остановимся только на некоторых взаимосвязях с высоким уровнем значимости при $p \leq 0,000$.

Корреляционный анализ показал, что между свойствами идеального и реального Я руководителя в представлениях студентов было выявлено 40 значимых взаимосвязей. Данный факт подчеркивает хорошо известный в психологии феномен: идеальный и реальный образ Я имеют существенную взаимосвязь, и, согласно многим исследованиям, оказывают друг на друга влияние. Остановимся только на наиболее важных, как представляется, в контексте данного исследования, взаимосвязях.

Оказалось, что наиболее значимым с точки зрения количества взаимосвязей было качество «требовательность» в реальном и идеальном образе руководителя. Требовательность как характеристика идеального руководителя имела взаимосвязь с направленностью ($r = 0,980$ при $p \leq 0,001$) и деловитостью ($r = 0,903$ при $p \leq 0,001$) реального руководителя. В свою очередь, направленность идеального образа, в представлениях студентов, была связана с требовательностью ($r = 0,197$ при $p \leq 0,05$) и упрямством реального образа руководителя ($r = 0,790$ при $p \leq 0,001$). Отзывчивость как характеристика представлений об идеальном руководителе имела позитивные связи с доминированием ($r = 0,957$ при $p \leq 0,001$) и требовательностью ($r = 0,743$ при $p \leq 0,01$) в представлениях о реальном руководителе.

В качестве *ограничений исследования* отметим следующие: несбалансированность выборки по полу, ограниченный методический инструментарий, а также то, что, по сути, у нас получился собирательный образ представлений студентов о реальном и идеальном руководителе, поскольку были обобщены ответы студентов двух вузов. Кроме того, по причине ограниченности статьи, мы только описали данные, не предложив объяснительные модели.

Выделим *основные выводы* по результатам проведенного исследования.

1. В представлениях студентов уровень выраженности коммуникативных, организаторских и лидерских качеств достоверно различается в образе идеального и реального руководителя среднего звена.

2. Одни качества студенты хотели бы видеть на более высоком уровне развития, другие – в меньшей степени выраженности.

3. Студенты ожидали от своего руководителя большего проявления психологического такта, отзывчивости и влияния, четкой направленности, деловитости, организаторских способностей, творчества и самоуправления; доминирование, упрямство и зависимость студенты хотели бы видеть у руководителей на более низком уровне, чем оценили в реальном образе руководителя среднего звена.

4. Взаимосвязи коммуникативных, организаторских и лидерских качеств имели разную структуру в представлениях студентов о реальном и идеальном образе руководителя среднего звена в образовательном учреждении.

5. Между коммуникативными, организаторскими и лидерскими качествами представлений студентов о реальном и идеальном образе руководителя среднего звена образовательного учреждения существовали многочисленные и тесные взаимосвязи.

Полагаем, что исследование представлений студентов об идеальном и реальном руководителе в образовательном учреждении может содействовать повышению эффективности взаимодействия всех субъектов

образовательного процесса как за счет учета содержания представлений студентов и психологической работы с образом руководителя, так и путем повышения квалификации руководителей среднего звена образовательных учреждений.

Литература

1. *Калининский Л.П.* Методика психодиагностики профессионально значимых и деловых качеств будущего специалиста // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. Тюмень, 1981. С. 77-78.
2. *Батаршев А.В.* Диагностика способности к общению. СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
3. *Смирнова Н.П.* Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчиненных // Автореф. диссер. на соиск. канд психол. наук. М., 2003, 25 с.
4. *Шпаргалка вожакого (игры, тесты, методика)* / Сост. Е.С. Федоров, О.В. Еремин М.: МПГУ, 1994.

Управление академическим стрессом в контексте психологического сопровождения учебно-профессиональной деятельности

Марков Д.О.

Проблема мотивации учебно-профессиональной деятельности является одной из наиболее актуальных в контексте многочисленных исследований академической среды на различных ее уровнях. Высокий уровень учебной мотивации выступает одним из важнейших факторов благоприятного профессионального становления обучающегося. Поэтому одна из основополагающих задач современной системы образования заключается в формировании эффективной учебной мотивации, а также в постоянном ее поддержании и развитии.

Согласно результатам множества как отечественных, так и зарубежных исследований, между параметрами академических мотивов обучающихся и их социально-психологическими и личностными характеристиками существуют устойчивые взаимосвязи, которые носят неслучайный характер [1]. В то же время мотивация учебно-профессиональной деятельности подвергается внешним воздействиям со стороны образовательной среды вуза.

Одним из факторов, активно исследуемых в контексте изучения мотивов обучающихся, является академический стресс, который зачастую понимается зарубежными исследователями как совокупность раздражителей, возложенных на самого себя и связанных с обучением, финансами, временем или же со здоровьем. Данные стрессоры оказывают воздействие на жизнь студента и его учебно-профессиональную деятельность в течение короткого или длительного временного периода [11].

Было проведено множество исследований различных аспектов академического стресса. Например, С.Ф. Carvalho с коллегами, изучая различия уровней стресса и показателей локуса контроля студентов колледжа, пришли к заключению, что учащийся, который испытывает сильный стресс, в большей степени склонен надеяться на благоприятное стечение обстоятельств. В то же время не было выявлено связей между проявлениями стресса у испытуемых и значимыми для них другими (людьми, которые имеют влияние на их жизнь); иными словами, студенты не связывали свой стресс с другими людьми [9].

Исследование, проведенное Y. Dong, посвящено изучению взаимосвязей уровней академического стресса первокурсников, параметров локуса контроля относительно данного стресса, субъективной ценности получаемого образования и выбора стратегий для совладания со стрессом. Также исследователем были выделены два индикатора мотивации достижения: внутренняя значимость (*intrinsic value*) и ценность непосредственно достижения (*attainment value*). Согласно полученным результатам, между показателями академического стресса и параметрами внутренней значимости наблюдаются устойчивые обратные корреляции, в то время как между выраженностью ценности достижения и уровнем стресса были обнаружены положительные взаимосвязи. Для студентов с высокой степенью академического стресса характерны как пониженный уровень внутренней мотивации, так и повышенная ценность достижения. Также не было выявлено значимых связей между академическим стрессом и

параметрами локуса контроля; однако, были обнаружены слабые обратные корреляции экстернальности и мотивации достижения [10].

В контексте отечественных исследований чаще встречается термин «учебный стресс», причем во множестве работ немалое внимание уделяется стрессовым нагрузкам во время экзаменов.

Экзаменационный стресс описывается как фактор, который воздействует на ход мыслительных процессов, на память и на эффективность академической деятельности в целом [3]. Адаптацию обучающегося к данному стрессу зачастую сопровождают активная работа различных функциональных систем организма, снижение его адаптивных свойств. В то же время стресс, в том числе экзаменационный, обладает и положительным эффектом, влияя на студента стимулирующим и мобилизующим образом.

И.В. Новгородцева с коллегами отмечали, что предикторами академического стресса, помимо личностных особенностей студента, могут быть следующие факторы: недостаток сна, невыполненные вовремя задания, наличие ошибок в работах, большое количество пропущенных занятий, недостаточные знания по той или иной дисциплине и, как следствие, низкая успеваемость по ней, отсутствие заинтересованности в учебно-профессиональной деятельности, рост академической нагрузки, конфликтные ситуации, некомфортные внешние условия (температура в аудиториях, недостаток освещения, чрезмерный шум и др.) [5].

В научной литературе нередко встречаются две основные стратегии совладания со стрессом [2]. При стратегии борьбы обучающийся, ориентируясь на преодоление проблемы, осуществляет целенаправленный комплекс действий. Он развивает свою коммуникацию с другими студентами, сотрудниками учебного заведения, проявляя заинтересованность в информации, относящейся к актуальной проблеме, а также предоставляя обратную связь. При избегающей стратегии обучающийся посредством эскапизма отдаляется от факторов стрессового состояния либо отрицает саму проблему; его приоритетом является избегание стрессоров. Внешне данное

поведение может выражаться в психологическом отдалении от одногруппников, преподавательского состава; в появлении признаков эмоционального выгорания; в использовании жестов, подразумевающих закрытость; в употреблении слов, говорящих об отстраненности от факторов стрессовой ситуации.

И.В. Новгородцева с коллегами предложили следующие методы, направленные на понижение уровня учебного стресса [5]:

- разработка системы целей и приоритетов в собственной учебно-профессиональной деятельности;
- построение эффективной коммуникации как с сотрудниками учебного заведения, так и с другими студентами;
- если требования к работе или полученная оценка не до конца понятны, немаловажно вовремя обратиться к преподавателю;
- здоровое питание, соблюдение режима, а также физические нагрузки для высокого уровня работоспособности.

В.В. Руженкова с коллегами отмечали, что для профилактики негативных эмоциональных состояний, связанных с высоким уровнем академического стресса, необходима разработка программы, которая бы включала следующие меры:

- обучение студентов способам преодоления академического стресса и адаптации к нему (методы разрешения конфликтных ситуаций, совладание с гетеро- и аутоагрессивными установками, методики релаксации и др.);
- информирование обучающихся о техниках эффективного тайм-менеджмента, о способах результативной самостоятельной работы с научной литературой;
- помощь студентам в совершенствовании навыков профессиональной самопрезентации, осведомление обучающихся относительно этапов построения карьеры;

- предоставление информации о важности здорового образа жизни, соблюдения режима и правильного питания, а также о негативном влиянии деструктивных способов преодоления стресса (в контексте профилактики зависимостей).

Также авторы отмечают целесообразность оптимизации учебной нагрузки на первом курсе обучения [8].

Коррекция уровня академического стресса студентов – одна из ключевых задач психологов и социальных педагогов, работающих в учебном заведении. Предельно важна разработка и реализация комплексных мер по своевременному предупреждению академического стресса и эффективному управлению им. Данная работа должна воздействовать на разные сферы жизни обучающихся, положительно влияя на их стрессоустойчивость, эмоциональное развитие и самоконтроль, на учебную мотивацию и уровень успеваемости в целом.

Литература

1. *Анонова С.И.* О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 5.
2. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006.
3. *Кучина З.Б.* Совладание с экзаменационным стрессом у студентов вуза (на примере интернет-экзамена). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladanie-s-ekzamenatsionnym-stressom-u-studentov-vuza-na-primere-internet-ekzamena>
4. *Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Роль профессиональной среды в формировании потребности в непрерывном образовании / В сб.: Социальная психология в образовательном пространстве. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017.
5. *Новгородцева И.В., Мусихина С.Е., Пьянкова В.О.* Учебный стресс у студентов медиков: причины и проявления. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyu-stress-u-studentov-medikov-prichiny-i-proyavleniya>
6. *Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Уровень организационного стресса педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса. Социальная психология в образовательном пространстве, Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017.
7. *Погодина А.В., Котляр М.Л.* Социально-психологическая ситуация как характеристика уникальности образовательного учреждения // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 320-333.
8. *В.В. Руженкова, В.А. Руженков, Ю.Н. Гомеляк, А.В. Боева* Учебный стресс: риск расстройств психического здоровья и формирования суицидального поведения у студентов-медиков первого курса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyu-stress-risk-rastroystv-psihicheskogo-zdorovya-i-formirovaniya-suitsidalnogo-povedeniya-u-studentov-medikov-pervogo-kursa>

9. *Carvalho, C.F., Gadzella, B.M., Henley, T.B., & Ball, S.E.* Locus of control: Differences among college students' stress levels // *Individual Differences Research*. 2009. № 7.
10. *Dong, Y.* Examining the role of motivation in the relationship between perceived academic stress and coping among freshmen: Doctoral Dissertation. 2014.
11. *Gadzella, B., & Masten, W.* An analysis of the categories in the student-life stress inventory // *American Journal of Psychological Research*. 2005. № 1.

Социально-психологические установки студентов с различным отношением к поступлению в магистратуру

Панка Н.И.

Постановка проблемы. Поступление в магистратуру в настоящее время является одним из путей продолжения профессионального развития и может иметь в основе различную мотивацию. Наряду с желанием продолжить обучение, можно выделить стремление повысить собственную конкурентоспособность на рынке труда и улучшить перспективы своей занятости. Наблюдения за бакалаврами выпускного курса позволяет заключить, что ряд студентов испытывают трудности профессионального самоопределения, растерянность и тревогу перед будущей профессиональной деятельностью и выходом в самостоятельную жизнь. В этом случае магистратура рассматривается как некий переходный период между обучением и профессиональной деятельностью. Некоторые авторы считают, что в обществе постепенно происходит осознание того, что магистратура – это более высокий (в сравнении с бакалаврами и специалистами) уровень квалификации работников, занимающихся организационно-управленческой, проектной, научно-исследовательской, научно-педагогической, технологической деятельностью в данной сфере. С другой стороны, по утверждению представителей кадровых агентств, работодатели зачастую не видят разницы между дипломами бакалавра и магистра, считая их свидетельствами о наличии высшего образования. Такая двойственность восприятия и отношения к магистратуре в обществе не может не создавать противоречий в восприятии ее выпускниками-бакалаврами.

Имеет место также специфика мотивации поступления в магистратуру у разных категорий вчерашних абитуриентов. Залесова Н.В., анализируя разнообразие мотивации поступления в магистратуру по психологии, выделяет, в частности, осознание конкурентных преимуществ магистров психологии в профессиональной среде; ценность диплома магистра как свидетельство «полноценности» высшего образования; связанные с обучением в магистратуре возможности личностного роста и самореализации [1]. Студентами-бакалаврами движет интерес к профессии, желание приобрести более глубокие знания, умения и навыки в области психологии, развить свои общекультурные и профессиональные компетенции. Литвинова Е.Ю. выделяет среди ведущих осознаваемых мотивов поступления следующие: иметь возможность выбирать работу, быть востребованным на рынке труда, иметь перспективы профессионального и личностного роста, реализовать свой интеллектуальный и личностный потенциал, иметь возможность общаться с интересными людьми, иметь диплом магистра и другие [2]. Большое влияние на мотивацию студентов оказывает корпоративная культура высших учебных заведений [4].

Рассматривая магистратуру как неотъемлемую часть непрерывного образования, мы считаем, что поступление в магистратуру необходимо исследовать в контексте вовлеченности в непрерывное образование, возникающей в ходе профессионального становления человека и отражающей его целенаправленную активность в освоении знаний на протяжении всей профессиональной деятельности [3]. С этой точки зрения вовлеченность в обучение предполагает следование человека логике собственного профессионального развития и профессиональных запросов. В этом случае непрерывное образование в целом и обучение в магистратуре в частности способствует не только успешному освоению новых знаний, умений и навыков, помогающих лучше адаптироваться в постоянно меняющихся условиях, но приобретению необходимых профессиональных компетенций, позволяющих быть конкурентоспособным на рынке труда [5].

В описываемом исследовании была осуществлена попытка выявить отношение выпускников-бакалавров к магистратуре и особенности их социально-психологических установок.

Процедура исследования. Нами было сделано предположение о том, что отношение студентов-бакалавров к магистратуре взаимосвязано с наличием или отсутствием у них желания поступать в магистратуру. Кроме того, социально-психологические установки тех бакалавров, которые планируют поступление, отличаются от установок тех, кто не собирается дальше учиться.

В исследовании приняли участие 62 студента-бакалавра выпускного курса различных психологических факультетов, 45 девушек и 17 юношей, из которых 31 человек выразили намерение поступать в магистратуру по окончании бакалавриата (группа 1) и 31 человек отказались от поступления (группа 2). Исследование проводилось в период с января 2018 года по апрель 2018 года.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики:

1. Для изучения отношения к понятию «магистратура» была использована методика «Личностный дифференциал», адаптированная сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева.

2. Для выявления наличия различных социально-психологических установок и степени их выраженности использовалась методика О.Ф. Потемкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере».

Статистическая проверка данных осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни, который вычислялся с помощью программы SPSS.

Обсуждение результатов. Методика «Личностный дифференциал» предоставила возможность изучить отношение студентов к понятию «магистратура». Разработанный вариант методики включает полюса трех

классических факторов семантического дифференциала: оценки, силы и активности. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Результаты исследования отношения студентов к понятию
«магистратура» (%)*

| Количество ответов Фактор | Высокие баллы | | Средние баллы | | Низкие баллы | |
|---------------------------------|---------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|
| | Группа 1 | Группа 2 | Группа 1 | Группа 2 | Группа 1 | Группа 2 |
| Оценка | 7 | 3 | 45 | 13 | 48 | 84 |
| Сила | 0 | 0 | 32 | 39 | 68 | 61 |
| Активность | 3 | 0 | 26 | 32 | 71 | 68 |

Из таблицы видно, что студенты группы 1 (желающие поступать в магистратуру) оценивают магистратуру выше, чем вторая группа. 52% составляют высокие и средние оценки. В группе 2 высокие и средние оценки составляют только 16%. Низкие значения фактора оценки указывают на критическое отношение к понятию «магистратура», отсутствие значимости данного этапа системы непрерывного образования, низкий уровень принятия магистратуры как способа продолжения профессионального обучения и развития.

По фактору силы результаты обеих групп довольно близки. Студенты обеих групп дают низкие оценки понятию магистратура (68% и 61% соответственно), высокие оценки отсутствуют вообще. Низкие значения фактора силы свидетельствуют в данном случае о слабом желании прикладывать усилия, связанные с поступлением и обучением, трудностях самоконтроля и зависимости от внешних обстоятельств. Возможно те, кто выбирает магистратуру, делают это под определенным давлением.

Фактор активности интерпретируется нами как свидетельство направленности на обучение в магистратуре, позитивного отношения к обучению, четком осознании того, для чего человек хочет поступить учиться. Преобладающие в обеих группах низкие значения по этому фактору (71% и 68% соответственно) указывают на отсутствие у подавляющего большинства

студентов направленности на обучение, пассивность, спокойствие, граничащее с равнодушием. Настораживает тот факт, что даже те, кто планирует поступать, не готовы прикладывать усилия к дальнейшему обучению.

Наличие низких показателей у обеих групп заставляет предположить, что большинство студентов не видят реального смысла продолжать обучение в контексте профессионального развития, имеют несформировавшиеся, неустойчивые представления о магистратуре, недостаточно понимают смысл обучения в ней. Например, студенты, которые решили пойти учиться в магистратуру, могут делать это потому, что еще два года есть возможность не работать, искать свое место в жизни, поскольку многие не знают, чем они хотят заниматься. Только крайне небольшой процент студентов четко уверен, что продолжают учиться, чтобы улучшить свои навыки, углубиться в профессию, развить еще больше свою компетентность, получить еще одно высшее образование, но уже по более узкой специализации в области психологии.

Анализ результатов методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» показал, что по шкалам «процесс», «результат», «альтруизм», «эгоизм», «труд» и «власть» значимых различий в группах выявлено не было. Значимые различия были выявлены по шкалам «свобода» и «деньги».

Большинство студентов, желающих поступать в магистратуру, имеют установку на свободу. Вероятно, они считают, что учеба в магистратуре позволит им не ограничивать себя рамками, свободно планировать свое время, быть независимыми. Возможно, они не готовы брать на себя ответственность за поиск постоянной работы или регулярное выполнение профессиональных обязанностей. Многие студенты предпочитают жить с родителями, подрабатывая на карманные расходы. Свобода времяпрепровождения, независимость от трудовой деятельности –

привлекательная часть их жизни на данном этапе, которую они стараются продлить как можно дольше.

Интересен тот факт, что студенты, не стремящиеся продолжать обучение в магистратуре, демонстрируют значимо более высокие результаты по шкале «деньги».

Студентов группы 2 интересует возможность зарабатывать, быть экономически независимыми, а учеба не всегда дает возможность устроиться на хорошую работу, продвигаться по карьерной лестнице, обеспечивать рост своего материального благосостояния. Многие не видят смысла в продолжении обучения, считая его помехой для получения желаемых доходов.

Проведенное исследование позволило сделать следующие *выводы*.

1. Студенты как планирующие обучение в магистратуре, так и не собирающиеся продолжать обучение, в целом позитивно и уважительно относятся к понятию «магистратура», считают ее социально желательным явлением. Одновременно обе группы демонстрируют отсутствие ее привлекательности, ценности, притягательной силы для них. Обучение в магистратуре подавляющим большинством участников исследования воспринимается как неперспективное, лишённое смысла и общения, пассивное и скучное занятие.

2. Существуют значимые различия между двумя группами студентов по шкалам «свобода» и «деньги». Студенты, желающие поступать в магистратуру, выбирают «свободу», полагая, что обучение в магистратуре позволит им продлить пору студенчества. Студенты, отказывающиеся от поступления, выбирают «деньги», что позволяет заключить, что они настроены на обеспечение материального благополучия и построение своей карьеры.

Нам представляется, что большинство выпускников бакалавриата не имеют четких представлений о магистратуре и выбирают поступление, основываясь не на возможностях дальнейшего профессионального развития,

а стремясь к свободе, либо под воздействием различных факторов социального давления. На наш взгляд, это серьезная проблема, требующая дальнейшего изучения. Одним из решений стало бы привлечение в магистратуру тех профессионалов, которые нуждаются в конкретных знаниях для развития себя в профессии. В свою очередь это ставит серьезные задачи перед магистерскими программами, во-первых, на соответствие их современным запросам представителей разных профессий, а во-вторых, на информирование общественности о возможностях развития профессиональных компетенций, предоставляемых ими.

Литература

1. *Залесова Н.В.* К вопросу о формировании академической успешности студентов / Н.В. Залесова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. Шадринск: ШГПИ, 2014. N2. С. 35 – 40.
2. *Литвинова Е.Ю.* Осознаваемые мотивы поступления в магистратуру с точки зрения непрерывного образования / В Сб. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы 11-ой международной конференции: 2-ой этап. Минск : Из-во МИУ. 2013. С. 207-211.
3. *Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 2. С. 5–20.
4. *Погодина А.В.* Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 41-47.
5. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва : Академия, 2008. 345 с.

Социально-психологические характеристики учащихся кадетских и общеобразовательных классов в контексте современной системы образования

Полякова П.Д.

Постановка проблемы. В настоящее время, в связи с появлением в общеобразовательных школах профильных классов различного типа, все острее становится проблема, связанная с адаптацией учащихся классов разного типа к обучению на одной территории, а также взаимодействию их друг с другом. Однако, на данный момент исследований, посвященных

взаимоотношению и взаимодействию учащихся классов разного профиля в рамках одного образовательного учреждения явно недостаточно.

Начиная с конца прошлого века, во многих российских школах практикуется деление учащихся на классы разного профиля в рамках одной школы и даже одной параллели, например, выделяют лицейские (гимназические) и общеобразовательные классы [3]. Эта тенденция получила в настоящее время свое дальнейшее развитие в связи с ростом внимания к патриотическому воспитанию школьников. В частности, это привело к созданию в рамках общеобразовательных школ кадетских классов. Акцент на военно-патриотическое воспитание в кадетских классах ставит такие задачи, как формирование жизненных ценностей, основанных на исторических традициях, социальной активности, направленной на служение своей родине [1]. Находясь территориально в рамках одного образовательного учреждения, учащиеся общеобразовательных и кадетских классов имеют разные программы обучения, режим дня, внеучебные мероприятия. В связи с этим возникает вопрос об особенностях внедрения и возможном психологическом сопровождении кадетских классов, которые обладают своей спецификой по сравнению, как с обычными классами, так и с кадетскими классами в составе кадетских корпусов.

Программа исследования. В рамках описываемого в статье исследования нами было выдвинуто предположение о том, что социально-психологические характеристики учащихся кадетских и общеобразовательных классов различаются. Конкретизируя наше предположение, мы выделили несколько частных гипотез, а именно:

1. Кадеты имеют значимо более высокий уровень социального самоконтроля и коллективизма, чем учащиеся общеобразовательных классов.
2. Ученики общеобразовательных классов имеют значимо более высокую толерантность к неопределенности, чем учащиеся кадетских классов.

Цель исследования состоит в том, чтобы изучить различия в уровне социального самоконтроля, толерантности к неопределенности, а также коллективистической направленности у учащихся общеобразовательных и кадетских классов. Теоретический анализ проблемы позволил выделить именно эти характеристики как приоритетные в исследовании, поскольку специфика образовательного и воспитательного процессов в кадетских классах оказывает на них существенное влияние.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Тест социального самоконтроля. Опросник разработан М.Снайдером и предназначен для измерения социального самоконтроля. Результаты методики показывают, насколько человек способен контролировать собственное поведение, а также создаваемое о себе впечатление у окружающих людей [5].

2. Методика «Показатели индивидуализма – коллективизма» («ПИК»). Опросник разработан Л. Г. Почебут и предназначен для выявления индивидуалистских или коллективистских установок личности.

3. Методика определения толерантности к неопределенности. Опросник разработан американским психологом С. Баднером, переведен и адаптирован Г.У. Солдатовой и ее сотрудниками [4].

Общий объем выборки составил 84 человека, из которых 34 человека – ученики кадетских классов, 50 человек – ученики общеобразовательных классов.

Для статистической проверки результатов был использован непараметрический статистический U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Обработка данных происходила в программе IBM SPSS Statistics.

Обсуждение результатов. В ходе исследования было выявлено, что группа кадетов и группа учеников общеобразовательных классов значительно различаются по выбранным социально-психологическим характеристикам. У учеников кадетских классов более выражены показатели социального

самоконтроля и коллективизма, а у учеников общеобразовательных классов более выражен показатель толерантности к неопределенности.

Таблица 1

Значение средних рангов по результатам исследования социально-психологических характеристик учеников разных классов

| Статус \ Характеристика | Кадеты | Ученики общеобразовательных классов |
|----------------------------------|--------------|-------------------------------------|
| Социальный самоконтроль | 54,35 | 34,44 |
| Коллективизм | 48,9 | 38,15 |
| Толерантность к неопределенности | 35,81 | 52,34 |

Из таблицы видно, что у группы кадетов более выражен показатель *социального самоконтроля*, следовательно, мы можем сделать вывод, что ученики кадетских классов при выборе стратегии поведения опираются больше на внешние обстоятельства, чем на собственные внутренние состояния. Их поведение сильно варьируется в зависимости от ситуации, потому что они чутко воспринимают ситуацию, в которой находятся, а также обращают внимание на эмоциональное состояние окружающих людей. Таким образом, кадеты, по сравнению с учениками общеобразовательных классов, способны управлять собственным поведением и выражением своих эмоций, опираясь на анализ внешней ситуации.

Мы считаем, что это достигается за счет специфики образовательного и воспитательного процесса в кадетских классах, поскольку в этих классах строгая дисциплина, за которой следит не только классный руководитель, но и офицер-воспитатель. Ученикам с самого поступления в такой класс прививается, что внутреннее состояние не должно оказывать влияние на продуктивность деятельности, которой они занимаются. Четкость, дисциплинированность и одинаковые критерии оценивания поведения для всех учеников создают благоприятный для развития высокого социального

самоконтроля климат. На наш взгляд, спецификой обучения в кадетском классе обусловлен тот факт, что ученики чувствительны к требованиям социальной среды и к экспрессивному поведению окружающих, что позволяет им лучше корректировать собственное поведение в сторону социальной желательности.

Сравнивая группы испытуемых по *коллективизму-индивидуализму*, мы выявили, что кадеты склонны к восприятию себя и общества как целого, как «мы», а не стараются сделать акцент на собственной индивидуальности. «Я» определяется через принадлежность группе, где групповая идентичность преобладает над личностной. В кадетских классах присутствует приоритет интересов и целей группы над интересами и целями личности, обязанности и задачи в кадетском классе возлагаются не на конкретного человека, а на всю группу в целом. За счет выраженного высокого показателя коллективизма, основными ценностями для учеников кадетских классов выступают чувство долга, следование нормам, стремление сохранить и укрепить единство группы, а также сохранение гармоничных отношений между членами группы.

Широкий спектр воспитательных мероприятий в кадетских классах направлен на развитие у учеников патриотизма, чувства принадлежности к гражданам собственной страны, уважение к истории страны, а также готовность стать на защиту своей Родины. Патриотическое воспитание, таким образом, способствует развитию личности кадета, формированию у него нравственных качеств, идеалов и ценностей. Вместе с тем, преобладание коллективистических установок не исключает полностью индивидуалистических тенденции в поведении личности.

Анализируя *толерантность к неопределенности*, мы пришли к выводу, что ученики общеобразовательных классов имеют более высокую толерантность к ситуациям, где присутствует неопределенность. Они более склонны к проявлению творчества в решении задач, а также испытывают энтузиазм при появлении новых, не имеющих шаблонных решений,

ситуаций. Ученики кадетских классов демонстрируют высокий уровень интолерантности к неопределенным ситуациям. Они испытывают трудности в выборе действий при отсутствии четких ориентиров и указаний. Кадеты могут испытывать чувство тревоги, неуверенности и беспокойства, если оказываются в новых для них обстоятельствах.

Выводы. Основная гипотеза исследования, состоящая в том, что социально-психологические характеристики обучающихся общеобразовательных и кадетских классов, а именно: социальный самоконтроль, толерантность к неопределенности, а также коллективизм, значимо различаются, подтвердилась.

Кроме того, кадеты имеют значимо более высокий уровень социального самоконтроля и коллективизма, чем учащиеся общеобразовательных классов. В то же время ученики общеобразовательных классов имеют значимо более высокую толерантность к неопределенности, чем учащиеся кадетских классов.

Мы уверены, что психологам и педагогам общеобразовательных учреждений, в которых есть профильные кадетские классы, крайне важно понимать психологические различия между группами учащихся. Это позволит более адресно внедрять учебно-воспитательные мероприятия и находить индивидуальный подход к ученикам.

В заключение хотим отметить, что данная работа – лишь начало исследования различий социально-психологических переменных учеников кадетских и общеобразовательных классов, поскольку на данный момент эта тема практически не изучена. Хотелось бы расширить как выборку исследования, так и спектр изучаемых социально-психологических переменных.

Литература

1. Ермак М.А. Особенности образовательного процесса в кадетских классах общеобразовательной школы. / Сб. науч. статей VI Всероссийской научной конференции «Специфика педагогического образования в регионах России», №1 (6) - Тюмень - СПб: ТОГИРРО, 2013. С. 112-114.

2. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности // Вопросы психологии. 2000, №4. С. 29-38.
3. Косенкова Е.А., Литвинова Е.Ю. Особенности восприятия учащимися лицейского и общеобразовательного классов друг друга как социально-психологическая проблема // Психологическая наука и образование, 2011, №5, с.29-36.
4. Осин Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии Шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. 2010, № 2. С. 65-86.
5. Self-monitoring of expressive behavior // Journal of Personality and Social Psychology, 1974. P. 526-537.

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Роль психических познавательных процессов в деятельности водителя

Аганов А.М.

В профессиях, связанных с вождением транспортных средств, именно человеческий фактор определяет эффективность и качество вождения. Большие скорости автомобилей, увеличивающаяся плотность и разновидность транспортных средств, высокая материальная и моральная цена возможной ошибки выдвигают дополнительные требования к умениям и навыкам водителей, которые во многом определяются их индивидуально - психофизиологическими особенностями.

Согласно статистическим данным, основной причиной дорожно-транспортных происшествий (ДТП) являются ошибки водителей. Несмотря на ведущую роль человека в осуществлении производственного процесса, его влияние ограничивается индивидуальными психофизиологическими возможностями. Поэтому следует постоянно изучать предельные возможности организма для того, чтобы создавать новые тесты и правила индивидуальных тренировок профессиональных качеств и закрепления достигнутых результатов.

Каждое управляющее действие водителя проявляется в ответных реакциях при появлении информации о состоянии дороги, перемещении пешеходов и движении транспортных средств, дорожных знаков, разметки и пр. Эти действия связаны между собой координацией, регулируемой восприятием, вниманием, памятью, мышлением, изменяющимися в результате проделанного движения. Быстрые и правильные реакции, хорошая координация экономных, точных и соразмерных действий, проявляющихся систематически в опасных дорожных ситуациях, характеризуют профессиональную способность и ловкость водителя, что наряду с другими качествами, определяет его надежность. Проблема

надежности водителя связана с его психофизиологическими особенностями и возможностями – свойствами восприятия окружающей ситуации, ощущением, внимательностью, памятью, оперативным мышлением.

Профессия водителя относится к деятельности, которая сопровождается повышенными требованиями к аналитическим системам, необходимостью экстренной переработки информации, постоянной возможностью возникновения стрессовых ситуаций. В связи с этим важным представляется изучение роли психических познавательных процессов в деятельности водителя.

К основным познавательным психическим процессам относятся: память, воображение, мышление, внимание, ощущение и восприятие [3, с. 23]. Рассмотрим их роль в деятельности водителя.

Ощущение представляет собой первый источник всех знаний. Водитель при нахождении за рулем удерживает в поле зрения дорогу, видит пешеходов, транспортные средства, контролирует работу двигателя и пр. Эти сведения и являются результатами ощущений – отражения в сознании отдельных качеств и свойств явлений и предметов материального мира, действующих на органы чувств [2, с. 9]. Выделяют вибрационные, двигательные, кожные, обонятельные, слуховые, зрительные и др. ощущения.

Основным источником информации об окружающей среде является зрительный анализатор водителя. К повышению дорожно-транспортных происшествий приводит снижение возможности следить за дорогой.

Для водителя в процессе управления автомобилем имеют большое значение острота зрения – способность различать очертания и видеть форму предметов. С помощью этого свойства водитель способен воспринимать формы, размеры и удаленность предметов. При этом необходима для водителя точность таких восприятий, позволяющая уверенно управлять автомобилем, так как с ее помощью оцениваются размеры проезжей части, положение автомобиля на дороге и пр. Решающее значение для водителя в процессе управления транспортным средством имеет освещенность, быстрое

изменение которой вызывает сильное раздражение сетчатки глаз.

При управлении автомобильным средством важная роль принадлежит зрительному восприятию скорости, направления и изменения движения. По относительному видимому перемещению поверхности дороги и разных неподвижных предметов водитель судит о направлении и скорости движения собственного автомобиля.

Восприятие считается следующим этапом обработки информации. С помощью восприятия свойства и качества предметов выступают в качестве единого образа [5]. С пониманием сущности явлений и предметов связан процесс восприятия. Водитель во время движения вынужден воспринимать много звуковых, зрительных и иных раздражителей, чтобы переключать внимание с одного объекта на иной объект в зависимости от складывающейся дорожной обстановки и его важности. Точность, полнота и быстрота восприятия находятся в зависимости от опыта и знаний водителя. При одних и тех же условиях опытный водитель увидит быстрее и больше, чем начинающий водитель. От способности к восприятию времени и пространства находится в зависимости процесс правильного восприятия. В большинстве случаев люди воспринимают пространство как 3-х мерное, удаленные предметы видны людям под меньшим углом, чем близкие предметы.

Правильная оценка удаленности от предметов и расстояния между ними помогает при осуществлении движения на транспортном средстве. Изолировано не воспринимается ничто, именно поэтому знание размеров предметов облегчит путь водителям. Расстояния до движущихся объектов оценивать и воспринимать гораздо сложнее, как и расстояние между ними. Начинающие водители иногда в результате отсутствия опыта останавливают автомобиль или снижают его скорость. На восприятие оказывает также воздействие цвет, в который окружающие предметы окрашены. К примеру, водителю кажется большим расстояние до темноокрашенного автомобиля.

Умение точно оценивать интервалы времени – это следующий навык,

который позволяет водителям избежать аварии. В основе динамического глазомера лежит оценка скоростей движения пешеходов, автомобилей и иных подвижных объектов. Неправильная оценка скорости и расстояния приводит к резким приемам управления и нервозности, которые могут обусловить формирование аварии на дороге. Склонность к переоценке интервалов времени наиболее опасна, при этом водителям кажется, что времени вполне достаточно для выполнения маневра. Эта ошибка, как правило, обнаруживается поздно, для ее исправления.

Внимание является важным психическим познавательным процессом при вождении транспортного средства. Статистические данные свидетельствуют о том, что именно невнимательность считается самой частой причиной ДТП. Внимание представляет собой сосредоточенность сознания на нескольких или одном объекте [1, с. 10]. Данное явление отражает такую сторону психики, при которой определенные чувства, мысли, образы и восприятия осознаются водителем особенно отчетливо и ярко, а другие вовсе не воспринимаются или отходят на второй план.

Внимание человека может быть пассивным или произвольным. В таком случае человек сосредоточен на определенном объекте в результате его особенностей: вспышки света, сильный звук, раздражители новизны и пр.

Также внимание может быть активным (произвольным) – волевое сосредоточение активности психики на определенном объекте, сознательно регулируемое. Собственное сознание и мысли фиксируются не на том объекте, который привлекает водителя, а на том, на котором он должен сосредоточиться в силу определенных обстоятельств.

Два подвида внимания тесно переплетаются между собой. Непосредственно с работой водителя связано произвольное внимание, произвольное внимание может мешать или способствовать переходу внимания в произвольную форму. К примеру, верно установленный дорожный знак обязан привлекать внимание водителя, в результате этого произвольное внимание трансформируется в произвольное внимание. Ряд

объектов (рекламные щиты, плакаты) отвлекают непроизвольно внимание водителя от восприятия основных предметов – показаний приборов, дорожных знаков, пешеходов, автомобилей, дороги.

Начинающий водитель, как правило, сосредоточен лишь на управлении транспортным средством, чтобы правильно выполнялись повороты, в нужном режиме работал автомобиль. Поэтому происходит неправильное распределение внимания, которое приводит к нарушению ПДД и формированию аварийной ситуации.

При совершении определенного действия, человек решает задачу, результат которой определяется благодаря высшему познавательному процессу – процессу *мышления*. При этом процесс мышления можно описать в виде следующих этапов:

1. вопрос;
2. гипотеза – предположительный ответ;
3. проверка гипотезы.

Выделяют следующие формы мышления: умозаключение, суждение и понятие [4, с. 335]. Элементы мысли – это понятия, мыслить понятиями – это мыслить словами, потому что понятия формируются на базе представлений и восприятий. Итог мысли выражается в суждении. К примеру, у водителя при взгляде на дорогу возникают суждения: «автопоезд стоит впереди», «нельзя обгонять» и пр. Самой простой формой мыслительного процесса считается суждение. Более сложным процессом в мышлении, с помощью которого из нескольких или одного суждений выводится умозаключение. К примеру, «перед водителем крутой поворот дороги, нужно уменьшить скорость при повороте, следовательно, нужно снизить скорость автомобиля».

В ряде случаев решение конкретных задач оканчивается двигательным действием: поворотом рулевого колеса, нажатием на педаль тормоза и пр. В этом случае правильность решения задачи достигается умением собрать нужные данные, умением быстро синтезировать, опытом, чтобы опровергнуть или подтвердить гипотезу, т.е. ответить на следующие вопросы:

«Не обгонять или обгонять», «Не тормозить или тормозить» и пр.

Очень быстро могут протекать мыслительные процессы. Необходимая быстрота мышления иногда может замедляться, к примеру, в результате утомления. В связи с этим водитель автомобиля не успевает при дефиците времени принять правильное решение. Также мышление может быть некритичным, к примеру, если у предположений нет проверки, в таком случае у водителя формируется торопливость и суетливость мышления, которая приводит к неправильным действиям или неправильному решению задачи.

Значительное воздействие на процесс мышления оказывают знания, глубина которых определяет продуктивность процесса мышления. Но знания сами по себе не могут обеспечить его правильность.

Память – это способность хранить собственный жизненный индивидуальный опыт в виде временных связей и оживлять их в соответствующей обстановке [7]. Память представляет собой психический процесс воспроизведения, хранения и формирования связей между явлениями и предметами мира. Память имеет во всех видах человеческой деятельности большое значение. Узнавание, воспроизведение, сохранение и запоминание считаются основными проявлениями памяти.

Для начинающих водителей нужны глубокие знания ПДД, формирование двигательных прочных навыков, а любой навык считается памятью на запоминание маршрута, движение и пр. Память проявляется в запоминании заученного материала в виде смешанных, двигательных, осязательных, слуховых, зрительных представлений. К примеру, водитель при использовании зрительной памяти запоминает на дороге ориентиры, особенности и характер дороги. Слуховая память позволяет водителю контролировать работу двигателя и иных механизмов в транспортном средстве. Двигательная память позволяет воспроизводить разные движения при работе с управлением транспортного средства. Часто у водителей встречается смешанный тип памяти с преобладанием зрительной памяти.

Также выделяют долговременную и кратковременную память.

Кратковременная память представляет собой знания и сведения, которые нужны для исполнения определенного задания, решения в текущем отрезке времени задачи. С помощью краткосрочной памяти водитель запоминает много постоянно изменяющейся и текущей информации, точность воспроизведения такой памяти от 20 до 90 секунд. Примером может быть - запечатление, изменяющейся при движении, дорожной обстановки.

Долговременная память – это весь объем конкретных переживаний, знаний и сведений, которые есть у человека. Такой вид памяти считается кладовой мозга, в которой может информация быть сохранена в течение долгого времени. Водителем долгосрочная память используется для запоминания разной нужной информации на длительное время. К примеру, надолго начинающий водитель запоминает ПДД.

Большое значение для водителя имеет готовность памяти, представляющая собой качества, которое характеризуется легкостью воспроизведения информации, нужной в конкретном случае. Следовательно, готовность памяти – это способность извлекать из запаса знаний нужный материал тогда, когда обстоятельства это потребуют. Начинающий водитель в некоторых случаях сталкивается с необходимостью использования собственных знаний и сложных навыков в условиях временного дефицита. В этом случае правильные и своевременные действия находятся в сильной зависимости от быстроты мышления и готовности памяти.

Однако, кроме воспроизведения прошлых восприятий и ощущений, человек может перерабатывать их и создавать новые образы. Этому способствует такой познавательный процесс, как *воображение*. Воображение предоставляет возможность представить наглядно развитие дорожно-транспортной ситуации, без чего принятие правильного решения водителем невозможно [6].

Управление автомобилем происходит с помощью психических познавательных процессов. Разная человеческая деятельность оказывает специфическое влияние на организм человека, отражаясь и на его

психических познавательных процессах. Следовательно, у водителей формируются такие ощущения, как «чувство автомобиля», т.е. он начинает чувствовать устойчивость и габариты транспортного средства, что необходимо для надежного управления им.

Вождение транспортного средства – результат работы внешней психических проявлений (работы головного мозга), каждый водитель должен знать собственные индивидуально-психологические качества и возможности для определения своих недостатков, чтобы компенсировать их повышенной осторожностью в критических ситуациях и определенным стилем вождения.

Литература

1. *Ерусева О.В.* Роль внимания в развитии познавательных процессов // Научные исследования в образовании. 2009. №1. С. 7-12.
2. *Журавель Е.Г.* Психические познавательные процессы личности, их роль и проявление в деятельности юриста // Юридическая психология. № 2. 2010. С. 7-18.
3. *Кулешова Е.Н.* Психические процессы в пространстве психики человека // Пространство и Время. 2014. №3 (17). С. 121-126.
4. *Общая психология: Учебно-методическое пособие / под общ. ред. М.В. Гамезо. - М.: Ось-89, 2007. - 352 с. [Электронный ресурс]: <http://medznate.ru/docs/index-47070.html> Дата обращения: 5.10.2018. Доступ свободный.*
5. *Саидова З.Х.* Мышление как высшая форма познавательной деятельности человека // Молодой ученый. 2016. №7. С. 334-336.
6. *Технические средства обучения водителей автомобилей [Электронный ресурс]: <http://www.limon-auto.ru/voditel/21-voobrazhenie.html>*
7. *Ханников А.А.* Энциклопедия начинающего водителя [Электронный ресурс]: <https://www.litmir.me/br/?b=113475&p=1>

Медико-психологические аспекты профилактики

«опасного» вождения и «пьяных» ДТП в Российской Федерации

Бурцев А.А.

Регистрируемые в течение последнего десятилетия в России негативные тренды роста основных показателей автодорожного травматизма в результате так называемых «пьяных» дорожно-транспортных происшествий (ДТП) на фоне снижения показателей общей аварийности и периодического усиления ответственности водителей за управление транспортным средством в состоянии опьянения неоспоримо свидетельствуют о том, что решить проблему «пьяных» ДТП невозможно

только за счет усиления ответственности. Необходимо использовать различные подходы. Одним из возможных решений рассматриваемой проблемы может являться методология трехуровневой медико-психологической профилактики управления транспортным средством в состоянии опьянения.

Кроме того, в рамках рассматриваемого вида медико-психологической профилактики также представляется целесообразным разработка методологии работы с водителями, совершившими административные правонарушения, подпадающие под так называемое «опасное вождение». При этом возникает необходимость в разработке как алгоритма и методического обеспечения диагностики клинико-психологических предикторов высокорискового поведения у кандидатов в водители и водителей транспортных средств, так и создании технологий психопрофилактической работы с ними, т.е. профилактики, диагностики и, при необходимости, коррекции.

Вместе с тем, говоря о разработке медико-психологической профилактики, необходимо учитывать, что управление транспортным средством в состоянии опьянения или резкое перестроение автомобиля на дороге еще не является неоспоримым доказательством того, что у водителя имеется психическая или наркологическая патология. Соответственно, важным звеном предполагаемой системы профилактики (с учетом возможного с высокой долей вероятности диссимулятивного поведения кандидатов в водители или водителей транспортных средств с целью избежать социальной стигматизации, т.е. поражения в социальных правах при получении водительского удостоверения и т.д.) будет являться медико-психологическая диагностика предикторов высокорискового поведения, а также наличия психических и поведенческих расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ.

Понятие «опасное вождение» было введено в России в 2016 году постановлением Правительства России от 30.05.2016 № 477 «О внесении

изменения в Правилах дорожного движения Российской Федерации». Согласно рассматриваемым Правилам, под опасным вождением понимается неоднократное совершение одного или нескольких следующих друг за другом таких действий как:

- 1) невыполнение при перестроении требования уступить дорогу транспорту, который пользуется преимущественным правом движения;
- 2) перестроение при интенсивном движении, когда все полосы движения заняты (кроме случаев поворота налево или направо, разворота, остановки или объезда препятствия);
- 3) несоблюдение безопасной дистанции до движущегося впереди транспортного средства (ТС);
- 4) несоблюдение бокового интервала;
- 5) резкое торможение (если оно не требуется для предотвращения ДТП);
- 6) препятствование обгону.

При этом поясняется, что опасное вождение предполагает совершение водителем совокупности перечисленных действий в относительно короткий период времени, поскольку именно такое поведение водителя на дороге в ряде случаев лишает остальных участников дорожного движения возможности спрогнозировать поведение этого водителя, оперативно и адекватно среагировать на возникающие угрозы безопасности дорожного движения. Например, в Великобритании используется термин «dangerous driving» для обозначения стиля управления транспортным средством, отличного от демонстрируемого окружающими или ожидаемого от профессионального и осторожного водителя. В США применяется расширенное понятие опасного вождения – это агрессивное поведение на дороге, которое также включает в себя непристойные жесты, словесные оскорбления или угрозы, демонстрируемые участниками дорожного движения.

Впервые термин «опасное вождение» был предложен в 2003 г. психологами С.S. Dula и E.S. Geller и включал в себя описание трех основных видов потенциально опасного поведения за рулем:

- умышленного физического, вербального или жестикуляционного проявления агрессии с целью причинения физического и (или) психологического вреда;

- нарушения обработки информации и потенциального увеличения риска небезопасного вождения в результате снижения когнитивных функций (например, замедленности времени реакции, снижения мнестических способностей, нарушения внимания к деталям, неумения отличать существенные детали от несущественных), а также сильного эмоционального состояния (например, злости во время вождения; сильного волнения);

- рискованного поведения (например, превышения скорости, проезда на красный свет, частого перестроения из ряда в ряд, управления ТС в состоянии опьянения).

Таким образом, сегодня опасное вождение возможно охарактеризовать тремя основными проявлениями: преднамеренными актами агрессии на дороге, снижением когнитивных функций и измененным эмоциональным состоянием, рискованным поведением. Результаты ранее проведенных исследований позволяют все факторы возникновения ДТП условно разделить на две большие группы: внешние (ситуационные и зависящие от характеристик транспортного средства) и внутренние (обусловленные клинико-психологическими характеристиками водителя в момент управления транспортным средством). До недавнего времени существовало множество противоречий в научных исследованиях, касающихся опасного поведения. Изложенное объяснялось тем, что многие грубые нарушения Правил дорожного движения (превышение скорости, проезд на красный свет, управление транспортным средством в состоянии опьянения и т.д.) редко причислялись к агрессивным действиям, поскольку считалось, что водители не были намерены причинить вред другим пользователям дорог, реализуя

такое целенаправленное поведение. Тем не менее, во всех случаях оценки причин рассматриваемых дорожных правонарушений представляется целесообразным ориентироваться на следующие параметры:

- ✓ индивидуальные характеристики водителя (возраст, общее состояние, употребление лекарств, алкоголя, наркотических средств и психотропных веществ, которые ухудшают психомоторные реакции, нарушение сенсорных анализаторов, а также неврологические и когнитивные нарушения);
- ✓ тип личности водителя (импульсивность, недооценка опасности, переоценка собственных водительских навыков и т.д.);
- ✓ стиль вождения и стиль управления транспортным средством (подготовка водителя, психофизиологическое и эмоциональное состояние водителя, индивидуально-типологические свойства водителя, уровень пригодности к управлению транспортным средством и т.д.).

Таким образом, сегодня, когда термин «опасное» вождение уже вошел в Правила дорожного движения РФ, необходимо проведение исследований по изучению индивидуально-психологических и когнитивных факторов функциональных возможностей для управления транспортными средствами, что, в свою очередь, позволит не только сформировать группы риска среди кандидатов в водители и водителей транспортных средств, но и предложить коррекционные стратегии в рамках трехуровневой медико-психологической профилактики.

Последствия автодорожного травматизма вносят свой огромный вклад в общие показатели временного снижения трудоспособности, инвалидизации и летальности в мире. В связи с регистрируемыми негативными тенденциями роста показателей автодорожного травматизма, в сентябре 2015 г. на Генеральной ассамблее Организации Объединенных Наций была утверждена новая задача в области устойчивого экономического развития стран – сокращение вдвое числа случаев смертности и травматизма в результате ДТП

к 2020 г. в мире. ДТП являются одной из ведущих причин летальности среди молодых людей в возрасте 15–29 лет. При этом основной причиной высокой летальности в рассматриваемой группе водителей в странах со средним уровнем дохода является управление транспортными средствами в состоянии опьянения.

Регистрируемый сегодня в России уровень автодорожного травматизма в определенной мере является закономерным и характерным для стран со средним уровнем дохода, поскольку именно в этих странах регистрируются самые высокие показатели автодорожного травматизма в мире, вызванные быстрым ростом числа транспортных средств. Вместе с тем, в течение последних лет в России наблюдается выраженный дисбаланс тенденций основных показателей автодорожного травматизма. Так, на фоне устойчивого снижения с 2014 г. общих показателей автодорожного травматизма отмечается негативный тренд роста последствий «пьяных» ДТП.

Традиционно в Российской Федерации основные меры профилактики «пьяных» ДТП относились к компетенции дорожно-постовой службы Государственной инспекции безопасности дорожного движения Министерства внутренних дел России и включали в себя, прежде всего, такие процессуальные меры принуждения, как остановка транспортного средства и медицинское освидетельствование (направление на освидетельствование) водителя на состояние опьянения. И в современных условиях эти административно-предупредительные меры остаются основными превентивными вмешательствами в дорожно-транспортный процесс со стороны МВД России.

Как следует из мирового опыта профилактики, снижению показателей автодорожного травматизма способствуют законы в отношении пяти ключевых факторов риска - таких как скорость, управление транспортным средством в состоянии опьянения, отсутствие надлежащей практики

использования мотоциклетных шлемов, ремней безопасности и детских удерживающих кресел.

В отношении указанных факторов риска в России применяется нормативно-правовое регулирование. Что касается управления транспортным средством в состоянии опьянения, то основной профилактической мерой является использование так называемого «нулевого порога» содержания алкоголя в организме водителя – предельно допустимой концентрации алкоголя с учетом суммарной погрешности используемых средств измерения концентрации паров этанола в выдыхаемом воздухе. Кроме того, медицинская составляющая профилактики управления транспортным средством в состоянии опьянения в России также осуществляется с использованием:

- Перечня медицинских противопоказаний к управлению ТС;
- Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров профессиональных водителей;
- Порядка проведения предрейсовых и послерейсовых медицинских осмотров профессиональных водителей с целью выявления, в том числе, состояния опьянения;
- Порядков проведения обязательного и внеочередного медицинских освидетельствований для профессиональных водителей, если у них выявлены состояния, являющиеся медицинскими противопоказаниями к управлению ТС.

Как следует из вышеизложенного, медицинская профилактика управления транспортным средством в состоянии опьянения в нашей стране базируется, прежде всего, на системе «недопущений» и «запретов». При этом сегодня отсутствуют механизмы медико-психологической диагностики, воздействия и коррекции водителей групп повышенного риска возникновения ДТП.

Таким образом, все вышеизложенное свидетельствует о необходимости организации и внедрения новых медико-психологических профилактических

методик, направленных на снижение основных показателей автодорожного травматизма в России, т.е. на улучшение качества жизни граждан.

Проявление страхов вождения автомобиля у кандидатов в водители на разных этапах обучения в автошколе

Васильев С.Ю.

Увеличение количества автомобилей на дорогах диктует особые требования к повышению надежности водителя, как оператора источника повышенной опасности. Одновременно предъявляются требования к поиску новых инновационных подходов к обучению управлению автомобилем, направленные на повышение надёжности и безопасности будущих водителей.

Вследствие того, что у кандидатов в водители отсутствует опыт управления автомобилем и правильного поведения в сложных дорожных условиях, а также неизбежное наличие опасности во время управления автомобилем и высокая ответственность при принятии решений, у них проявляются страхи, связанные с вождением автомобиля и влияющие на успешность приобретения навыков его безопасного управления. Исходя из этого, важным аспектом обучения будущих водителей является специальная психологическая подготовка, которая позволит снизить уровень страхов кандидатов в водители и тем самым повысить эффективность обучения. Анализ аварийности за 2018 год показывает, что 5,77% (9456) от общего количества ДТП произошло по вине водителей, имеющих водительский стаж до двух лет. Получили ранения 13528 человек, погибло 779 человек [4].

На наш взгляд, в отечественной психологической литературе уделяется недостаточно внимания профилактике страхов людей, деятельность которых связана с высоким эмоциональным напряжением и ответственностью. Немногочисленные исследования касаются в основном спортивной деятельности или работы в экстремальных ситуациях. Не вызывает сомнений, что таким видом деятельности является управление автомобилем.

Именно поэтому исследование особенностей проявления страхов водителей, степень их выраженности, вопросы профилактики страхов, снижения их количества и степени выраженности является важной задачей психологов, работающих с участниками дорожно-транспортной среды, в том числе с кандидатами в водители.

Вместе с тем, чрезвычайно интересным и показательным является исследование страхов водителей, проведенное в ряде европейских государств и в том числе в России, в 2017-2018 годах представителями автоконцерна «Ford». Компания «Ford» задалась вопросом «Испытывают ли водители чувство страха во время движения по дороге ночью?». Исследование было проведено как среди европейских, так и среди российских водителей.

Изучая наличие страхов, связанных с управлением автомобилем в ночное время, исследователи выявили, что 81% европейских водителей-мужчин и 87% водителей-женщин испытывают страх при движении по дороге на автомобиле в ночное время суток. У 50% исследуемых водителей проявляется страх из-за того, что они плохо видят дорогу и окружающую обстановку, 30% водителей испытывают страх попасть в ДТП, 20% исследуемых водителей, испытывают страх сбить пешехода. Приведённые данные были получены при опросе европейских водителей. Исследования на российской выборке, в котором участвовало 1138 человек, показало, что подавляющее большинство Российских водителей (78%) не боятся находиться за рулем при движении на автомобиле ночью. Из 22% исследуемых водителей, у которых проявляется страх, 11% испытывают страх из-за того, что плохо видят дорогу в тёмное время суток, 43,5% водителей в России, которых исследовали, вызывает страх сбить пешехода в темноте.

По данным исследования, проведенного компанией «Ford» в 2018 году среди российских водителей (645 респондентов), 31% водителей испытывают страх от ям и неровностей на дороге и 29% боятся потери контроля над управлением автомобилем из-за плохих дорожных и погодных условий.

Кроме того, 26% водителей испытывают страх из-за возможности внезапного появления на дороге пешеходов. 20% водителей испытывают страх при движении по тесным улицам и в узких парковочных местах, 16% исследуемых боятся не увидеть препятствие при движении задним ходом. У 14% водителей вызывает страх начало движения на подъёме и страх не успеть остановиться при торможении впереди движущегося автомобиля. У 7% водителей вызывает страх перестроение из полосы в полосу, а 9,9% исследуемых испытывают страх общения с инспектором дорожно-патрульной службы ГИБДД. 8 % опрошенных боятся заторов на дороге, 5% водителей, по результатам исследования в 2018 году, боятся движения по дороге ночью. Результаты исследования по нашему запросу были любезно предоставлены Российским представительством автоконцерна «Ford».

Наш исследовательский интерес был сосредоточен на выявлении содержания страхов и степени их выраженности у кандидатов в водители в начале и в конце обучения в автошколе.

В качестве *основной гипотезы* было сформулировано предположение, что содержание и степень выраженности страхов у кандидатов в водители изменяются в зависимости от этапов обучения. Мы также предположили, что количество, содержание и степень выраженности страхов у кандидатов в водители различаются в зависимости от пола.

Процедура исследования. Особенности проявления и содержание страхов оценивались у кандидатов в водители в начале обучения и по завершении обучения в автошколе. Объём изучаемой выборки составил 59 человек (38 женщин и 21 мужчина). Возраст испытуемых - от 17 до 52 лет.

Для изучения степени выраженности и содержания страхов использовался авторский опросник, который был разработан в рамках магистерской диссертации. Опросник содержит 22 утверждения о содержании страха, которые были сформулированы на основе личных наблюдений и многолетнего опыта работы с кандидатами в водители. Респондентам задавался вопрос: «Оцените, пожалуйста, насколько, по

Вашему мнению, начинающие водители опасаются следующего...». Предлагалось 4 варианта оценок: «совсем не опасаются», «скорее не опасаются», «скорее опасаются», «сильно опасаются». Опросник предлагался к заполнению: до начала обучения в автошколе и в конце обучения.

Сравнительный анализ степени выраженности страхов, до начало занятий и по окончании занятий, был произведён с помощью непараметрического статистического критерия Уилкоксона, используемого для проверки различий между двумя выборками парных измерений. Для имеющегося количества испытуемых принимается: если асимптотическая значимость $p < 0,05$, то значимые изменения в проявлении страхов у кандидатов в водители имеются. Если $p > 0,1$, то значимых изменений в степени проявления страхов нет [3].

В таблице 1 представлены вопросы опросника и ответы кандидатов в водители в начале и конце занятий (в процентах).

Как видно из таблицы, на разных этапах обучения у будущих водителей выделенные страхи присутствуют. Среди страхов, наиболее часто беспокоящих респондентов, выделяются следующие: сбить пешеходов боится 89% испытуемых; попасть в ДТП – 88%; причинить вред здоровью другим – 86%; погибнуть в ДТП – 81%; причинить материальный вред другим и не справиться с управлением автомобиля - по 75%; не увидеть опасности на дороге – 74%; причинить вред своему здоровью – 72%; повредить другой автомобиль – 70%; получить наказание за нарушение ПДД – 69%; совершить ошибки при управлении транспортном средством – по 68%.

Результаты исследования показали, что на момент окончания обучения у кандидатов в водители степень выраженности отдельных страхов увеличилась.

Таблица 1

*Выраженность страхов у кандидатов в водители в начале и конце обучения
(в процентах)*

| № | Содержание страха | Начало занятий | Конец занятий |
|----------|---|---------------------------|--------------------------|
| 1 | водить автомобиль | 63 | 58 |
| 2 | попасть в ДТП | 88 | 84 |
| 3 | сбить пешехода | 89 | 86 |
| 4 | что инструктор не поможет | 45 | 43 |
| 5 | причинить материальный ущерб другим | 75 | 69 |
| 6 | наказания за нарушение ПДД | 69 | 58 |
| 7 | причинить вред своему здоровью | 72 | 75 |
| 8 | что все будут смеяться над моими действиями | 43 | 40 |
| 9 | после окончания автошколы ездить в автомобиле одному/одной | 50 | 59 |
| 10 | погибнуть в ДТП | 81 | 79 |
| 11 | не увидеть опасность на дороге | 74 | 74 |
| 12 | причинить вред здоровью другим | 86 | 81 |
| 13 | не справиться с управлением автомобилем | 75 | 74 |
| 14 | рисковать при управлении автомобилем | 68 | 67 |
| 15 | перевозить других | 47 | 49 |
| 16 | повредить другой автомобиль | 70 | 68 |
| 17 | причинить материальный ущерб себе | 67 | 62 |
| 18 | принимать ответственные решения при управлении автомобилем | 49 | 56 |
| 19 | что другие водители будут меня специально пугать при движении на автомобиле | 44 | 49 |
| 20 | совершить ошибки при управлении автомобилем | 68 | 61 |
| 21 | трудностей, связанных с управлением автомобилем | 53 | 56 |
| 22 | поломки во время движения автомобиля | 57 | 61 |

Больше стали бояться ездить на автомобиле одному / одной (на 19%); принимать ответственные решения при управлении автомобилем (на 15%); испытать трудности, связанные с управлением автомобилем и поломкой автомобиля (на 7%); перевозить других людей (на 6%) и причинить вред своему здоровью (на 4%). Остальные страхи либо незначительно уменьшились, либо остались на прежнем уровне.

Решено было также проверить значимость различий между степенью выраженности страхов у кандидатов в водители в начале и в конце обучения с помощью критерия Уилкоксона для сравнения двух связанных выборок. Статистический анализ показал, что по окончании занятий, степень выраженности страхов у группы испытуемых значимо не изменилась ($p=0,450$, $p>0,1$). Проверка частной гипотезы показала, что мужчины и женщины демонстрировали разные результаты. Несмотря на то, что как у мужчин, так и у женщин степень выраженности страхов значимо не изменились (мужчины $p=0,380$, $p>0,1$, женщины $p=0,972$, $p>0,1$), в процентном отношении степень выраженности страхов у мужчин даже увеличилась, тогда как у женщин этот показатель снижается.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*. У кандидатов в водители на первом месте стоят страхи, связанные с причинением ущерба жизни и здоровью другим участникам дорожного движения. Второе место занимает страх погибнуть в ДТП. На третьем месте стоят страхи причинить материальный ущерб другим участникам. На четвертом месте – причинить ущерб своему здоровью. На пятом месте проявляются страхи, связанные с безопасным управлением автомобилем.

Результаты исследования показали, что степень выраженности страхов изменяется в процессе обучения в автошколе. К концу обучения в целом по выборке увеличиваются страхи, связанные с управлением транспортным средством, при этом общая выраженность страхов на момент окончания обучения в автошколе имеет тенденцию к снижению. При этом у женщин степень выраженности страхов в процентном отношении снижается к

окончанию обучения, тогда как у мужчин наблюдается некоторое увеличение. Возможно, это объясняется тем, что ожидания мужчин и женщин, связанные с вождением автомобиля и обучением в автошколе различны. Кроме того, существующие общественные стереотипы приписывают женщине меньшие способности к вождению и большие трудности в овладении автомобилем по сравнению с мужчинами [1]. Женщины изначально больше боятся водить автомобиль, чем мужчины, имея, в том числе, и необоснованные страхи. В процессе обучения часть необоснованных страхов снижается, за счет чего и происходит общее снижение уровня выраженности страхов. Мужчины же изначально скорее недооценивают сложность деятельности по управлению автомобилем. Столкновение с реальностью в процессе обучения корректирует их отношение к вождению, которое выражается в большей выраженности связанных с ним страхов.

Литература

1. *Литвинова Е.Ю., Макеева С.А., Харченко М.А.* Отношение к неопределенности и мотивация достижения у водителей разного пола // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 4. С. 47–60. doi:10.17759/sps.2018090405
2. *Погодина А.В.* Водители и пешеходы мегаполиса в представлениях друг друга // Социальная психология и общество, 2018. Т. 9. № 4. С. 19-32.
3. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. - СПб: Речь, 2004. 392 с.
4. Официальная статистика ГИБДД. [Электронный ресурс] // URL: [https:// stat.gibdd.ru](https://stat.gibdd.ru) (дата обращения: 08.04.2019).

Особенности социальных представлений о современном водителе мегаполиса у пешеходов различных возрастных групп

*Вишняков М.А.,
Вишнякова Н.А.*

Психологическая категория социальных представлений является важной теоретической составляющей изучения особенностей взаимодействия различных участников дорожно-транспортной среды. Изучением этого феномена занимались в основном зарубежные авторы (Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, М. Вебер, С. Московичи и их последователи), тем не менее, в

отечественной психологии по данной проблеме также имеются теоретические и эмпирические разработки (Т.П. Емельянова, А.И. Донцов, К.И. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева и др.) [2].

Теория «социальных представлений» тесно связана с именем С. Московичи, который ввел этот термин во второй половине 20 века. Центральной идеей подхода С. Московичи является то, что социальное представление – мнение группы, а не отдельного индивида. Можно сказать, что социальные представления рождаются в обыденном, повседневном, мышлении с целью осмыслить, понять окружающий человека социальный мир, осмыслить и интерпретировать социальную реальность. Социальные представления – это некая универсальная форма обыденного познания, которая сочетает в себе познавательный и аффективный элементы знаний, позволяющих человеку устанавливать свою позицию по отношению к себе и к действительности [3, 4].

В рамках концепции социальных представлений сложились несколько различных направлений анализа социальных представлений: на уровне индивидуальной картины мира, на уровне малой группы, на уровне межгрупповых отношений и на уровне больших социальных групп. Так, на уровне больших социальных групп создан подход к изучению элементов обыденного сознания (о городе (Ст. Милгрэм) и др.).

Изучение социальных представлений пешеходов о других участниках дорожной среды, о дорожно-транспортной среде в целом выявило определенные характеристики поведения пешеходов. Так, пешеход воспринимает себя менее защищенным участником дорожного движения, чем водитель, но при этом пешеходам проще прогнозировать действия водителя, чем наоборот: машина не может переместиться мгновенно, она или затормозит или увеличит скорость.

В действиях самих пешеходов можно выявить некоторые общие закономерности, которые необходимо знать водителям:

- если пешеходы ждут на светофоре более 15-20 секунд, они могут начать перебежать дорогу перед близко идущим транспортом;
- дорогу часто переходят в неполюженном месте вблизи соответствующих коммуникаций (остановка общественного транспорта, тропинки, по которым люди привыкли ходить и пр.).

Водитель обязан об этом знать, ведь главное в «общении» с пешеходами это избежать наезда. Если человек видит, что интервал между машинами достаточный, чтобы он проскочил, то он с большой вероятностью побежит через дорогу. Если люди передвигаются группой, то они, как правило, могут рискнуть перебежать и в более незначительный интервал между автомобилями. Руководствуясь при этом, как правило, фразой «всех не задавит, пропустит». И здесь работает фактор риска. Рискованное поведение присуще пешеходам не в меньшей степени, чем водителям. И точно так же, как выделяются стили вождения, можно выделить и стили движения пешеходов.

Наш исследовательский интерес был направлен на изучение социальных представлений пешеходов о водителях в контексте городской дорожно-транспортной среды. Исследования особенностей восприятия участниками дорожного движения друг друга в отечественной литературе встречаются нечасто [5]. В своем эмпирическом исследовании мы поставили целью определить особенности представлений пешеходов разного возраста о водителях. Мы предлагали группе подростков и группе взрослых людей, которые не имели водительских прав и опыта вождения транспортного средства, оценить понятие «водитель» с помощью методики «Личностный дифференциал».

Рассмотрим результаты исследования эмоционально-смыслового содержания представлений пешеходов разного возраста о личностных характеристиках водителей. Результаты представлены в таблице 1.

По результатам, представленным в данной таблице, нетрудно заметить, что для всех участников исследования, выступающих в роли пешеходов,

независимо от возраста, понятие «водитель» имеет крайне низкую семантическую значимость. Это понятие для испытуемых является слабо структурированным и мало осознаваемым.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели по шкалам личностного дифференциала у пешеходов разных возрастных групп (в баллах)

| № | Шкалы личностного дифференциала | Группа подросткового возраста | Группа взрослых |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| 1. | Обаятельный – Непривлекательный | 0,69 | -0,43 |
| 2. | Слабый – Сильный | 0,84 | 1,43 |
| 3. | Разговорчивый – Молчаливый | 0,72 | 0,5 |
| 4. | Безответственный – Добросовестный | 1,13 | 0,04 |
| 5. | Упрямый – Уступчивый | 0,41 | 1,36 |
| 6. | Замкнутый – Открытый | 1,12 | 0,18 |
| 7. | Добрый – Эгоистичный | 0,81 | -0,68 |
| 8. | Зависимый – Независимый | -0,12 | 0,89 |
| 9. | Деятельный – Пассивный | 0,41 | 1,68 |
| 10. | Черствый – Отзывчивый | 0,34 | -0,14 |
| 11. | Решительный – Нерешительный | 0,78 | 1,75 |
| 12. | Вялый – Энергичный | 0,59 | 1,53 |
| 13. | Справедливый – Несправедливый | 0,8 | -0,14 |
| 14. | Расслабленный – Напряженный | -0,19 | 1,04 |
| 15. | Суетливый – Спокойный | -0,22 | 0,21 |
| 16. | Враждебный – Дружелюбный | 0,72 | -0,54 |
| 17. | Уверенный – Неуверенный | 0,59 | 1,36 |
| 18. | Нелюдимый – Общительный | 0,53 | 0,5 |
| 19. | Честный – Неискренний | 0,63 | 0 |
| 20. | Несамостоятельный – Самостоятельный | 0,87 | 1,93 |
| 21. | Раздражительный – Невозмутимый | -0,19 | 0,04 |
| 22. | Рискованный – Безопасный | -0,41 | -1,89 |
| 23. | Агрессивный – Уравновешенный | -0,47 | -1,82 |

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей по шкалам личностного дифференциала показывает следующие тенденции между группами пешеходов. Так, взрослые респонденты воспринимают водителя более сильным, упрямым, эгоистичным, независимым, деятельным, решительным, энергичным, напряженным, уверенным и самостоятельным, чем в представлениях респондентов-подростков. В то время как испытуемые из группы подростков, в отличие от взрослых респондентов, характеризуют водителя более обаятельным, добросовестным, открытым, добрым,

справедливым, дружелюбным. Можно говорить о том, что для подростков водитель является более привлекательной фигурой, чем для взрослых.

Анализ среднегрупповых показателей по шкалам «рискованный – безопасный» и «агрессивный – уравновешенный» показал, что пешеходы из группы взрослых респондентов оценивают водителей более рискованными и агрессивными, чем пешеходы из группы участников подросткового возраста. Вместе с тем следует отметить, что и респонденты-подростки в своих оценках склоняются в сторону рискованности и агрессивности водителей, но не в такой степени, как взрослые участники исследования.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Социальные представления личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследования. М., 2002.
2. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2000.
3. *Московичи С.* Методологические и теоретические проблемы психологии. // Психологический журнал, 1995, том 16, №2. - С. 3-14.
4. *Московичи С.* Век толп. Исторический трактат по психологии масс. – М.: Академический проект, 2011.
5. *Погодина А.В.* Водители и пешеходы мегаполиса в представлениях друг друга // Социальная психология и общество, 2018. Т. 9. № 4. С. 19-32.

Компетентностный подход к обучению в автошколах: проблемы, возможности и перспективы

Ершов С.В.

Современный этап развития российского общества характеризуется высоким темпом жизни, большими скоростями, возросшей ответственностью в условиях инновационных преобразований в обществе, насыщенностью информационных потоков, с которыми приходится сталкиваться человеку. В сложившихся условиях личности приходится работать в ситуации постоянного напряжения, что приводит к снижению работоспособности, повышает утомляемость, приводит к эмоциональному выгоранию, к снижению показателей психических процессов (памяти, внимания, мышления), что напрямую отражается на результатах профессиональной деятельности.

Современные условия обновления содержания образования задает все более высокий уровень подготовки специалистов в различных сферах, не обошло это и сферу профессиональной подготовки водителей. В связи с развитием автомобилестроения, увеличением числа автомобилей на дорогах к современному водителю предъявляется ряд высоких требований, одно из них – это психологическая компетентность водителя.

С началом перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты основополагающей компетенцией общей профессиональной компетентности современной личности является психологическая компетентность как отдельной личности, так и социальных сообществ.

Учитывая, что с 11.08.2014 г. официально вступили в силу новые программы подготовки водителей транспортных средств, утвержденные Министерством образования и науки РФ, целесообразно и весьма актуально затронуть сейчас вопросы о необходимости формирования различных психологических компетенций будущих водителей транспортных средств в процессе обучения в автошколах.

Действительно, современные условия на дороге предъявляют очень высокие требования к психике, компетентности и культуре водителя. Физические и психологические требования к водителю определяются исходя из анализа его деятельности.

В настоящее время возникает потребность – помочь обучающемуся сформировать и проявить успешность в овладении психологической компетентностью в области профессиональной подготовки водителей транспортных средств. На это должна быть нацелена в настоящее время подготовка будущих водителей на базе автошкол.

Совершенно очевидно, что реализация компетентностного подхода в образовательном процессе требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса [3, 4].

Во-первых, целью обучения должен стать не процесс, а достижение

обучающимися определенного результата.

Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий: обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу обучающихся в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности обучающихся и личной ответственности за принятие решений [2].

В связи с этим актуальным становится проблема постановки целей обучения будущих водителей. Решить эту проблему, на наш взгляд, можно с позиции компетентного подхода: цель образования – формирование ключевых компетенций, одной из которых является психологическая [4].

Иерархия образовательных компетенций следующая: ключевые компетенции, общепредметные компетенции и предметные компетенции. К ключевым образовательным компетенциям относятся – ценностно-смысловые компетенции, общекультурная компетенция, *психологическая*, учебно-познавательная компетенция, информационная компетенция, коммуникативная компетенция, социально-трудовая компетенция и компетенция личностного совершенствования [1, 3].

Следовательно, в рамках учебного процесса в автошколах, в ходе реализации учебных программ, у обучающихся должна быть в полной мере сформирована психологическая компетентность, представляющая собой интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее будущему водителю психологически конструктивно решать задачи как профессионального, так и личного опыта.

Такая компетенция позволит личности ориентироваться в любой социальной ситуации (включая дорожную ситуацию), принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

2. *Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А.* Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 67.
3. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., «Когито–Центр», 2002.
4. *Фрумин И.* За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Учительская газета. 2002. №36.

Обращение к феномену «дополненной реальности» как возможной основе коммуникации между водителем и средой автомобиля

Ефремов С.Б.

Реальность сегодняшнего дня такова, что многие из нас используют автомобиль как основной способ передвижения, а процесс управления автомобилем является важной частью нашей повседневной жизни. Общее количество участников дорожного движения уже превышает миллиард, и именно поэтому сохранение дорожной безопасности становится ключевым вызовом для общества.

Современные технологии открывают новые пути к расширению возможностей для обеспечения безопасности с учетом знания закономерностей переработки информации посредством органов чувств водителя. Управление автомобилем становится все сложнее, это подтверждает тот факт, что не менее 80% аварий вызваны ошибками водителя. В этой связи, особую актуальность и интерес сейчас вызывают системы управления транспортными потоками – интеллектуальные транспортные системы, которые уже получили широкое признание.

Интеллектуальные транспортные системы позволяют использовать информационные и коммуникационные технологии в автомобилях и транспортной инфраструктуре. Тем не менее, до сих пор большое количество решений, которые предлагаются в автомобильной индустрии, основываются на информации о состоянии автомобиля и информации о транспортной ситуации на дорогах, без попыток ранжировать информацию и расставлять приоритеты.

Для сохранения безопасности движения, водителю приходится постоянно обрабатывать большие объемы информации о быстро меняющейся дорожной обстановке в условиях очень ограниченного времени. При этом очевидно, что водитель может одномоментно воспринять лишь небольшой процент визуальной информации. Другими словами, начинает страдать информационный обмен с внешней средой (дорожно-транспортной).

Для решения проблемы избыточности информации можно работать над способом выведения информации о дорожной ситуации таким образом, чтобы водитель не отводил взгляда от дороги.

Таким образом, возникают задачи разработки новых интерфейсов, с помощью которых информация будет эффективно передаваться водителю, чтобы это было максимально безопасно, при этом размещение информации осуществляется в требуемом поле зрения водителя (с использованием технологии, базирующейся на феномене «дополненной реальности»). Такая «дополненная реальность» позволяет передавать информацию водителю ненавязчиво, через специальный проекционный дисплей, который проецирует ее напрямую в поле зрения.

Подобного рода технологии снимают дополнительную нагрузку с водителя, поскольку все, что попадает в поле зрения водителя, снабжается дополнительной детализированной, но ранжированной информацией. В отношении безопасности движения, эти технологии призваны снизить аварийность, с помощью предоставления водителю всей необходимой информации об окружающей обстановке, например, через распознавание дорожных знаков, отклонения от полосы движения и безопасной дистанции, а также предупреждения о возможности лобового столкновения с другим транспортным средством или элементом дорожно-транспортной среды.

Способность распознавания знаков и информационных табличек очень важна, так как это позволяет предупреждать водителя о предстоящих изменениях, прежде всего, о таких, как, например, изменение скоростного

режима. Для предотвращения столкновений со стационарными объектами, другими автомобилями, пешеходами или велосипедистами, водители должны быть предупреждены о возможности столкновения и иметь время, чтобы заранее подготовиться к торможению. Понимание того, как водитель рассчитывает безопасную дистанцию, какую визуальную информацию он для этого использует и какие визуальные факторы влияют на его оценку, крайне важно для разработки и внедрения беспилотных транспортных средств.

Уже сегодня представляется очевидным, что в недалеком будущем благодаря феномену дополненной реальности станет возможна гибкая адаптация автомобиля под практически любые дорожные условия и желания водителя. В свою очередь, обсуждение возможностей дополненной реальности как части следующего поколения транспортных средств крайне важно для более глубокого исследования когнитивных и познавательных процессов, причем роль именно психологического знания представляется особенно актуальной.

Литература

1. *Ефремов С.Б.* Тип коммуникаций между водителем и автомобилем, основанный на дополненной реальности: новый тренд в построении интеллектуальных транспортных систем [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 6–14.
2. *Abdi L., Abdallah F.B., Meddeb A.* In-Vehicle Augmented Reality Traffic Information System: A New Type of Communication Between Driver and Vehicle // *Procedia Computer Science*. 2015. Vol. 73. P. 242-249.

Зарубежные модели эффективности обучения водителей безопасному вождению

Зайцева Е.И.

Безопасность управления транспортными средствами молодыми начинающими водителями остается одной из основных тем исследований на протяжении последних 40 лет. Объясняется это, прежде всего, повышенной аварийностью «новичков» в дорожном движении. Они становятся участниками дорожно-транспортных происшествий (ДТП) не пропорционально чаще их доле в общем количестве водителей и вносят

повышенный вклад в статистику травм и жертв при авариях [5]. Авторы отмечают, что участие большого количества молодых начинающих водителей в ДТП – это международное явление.

Дорожно-транспортные происшествия – это основная причина гибели молодых людей в возрасте 15-24 года по всему миру. В абсолютном выражении, молодые водители попадают в три-четыре раза чаще в ДТП, чем опытные водители; и даже с учетом их относительной численности в общем числе водителей, их аварийность примерно в 2,5 раза выше, чем у опытных водители.

Доля ДТП с участием молодых водителей в РФ остается на уровне 12-16% от общего количества аварий. Таким образом, возможность снижения этого показателя с помощью современных методов обучения, подкрепленных исследованиями, является актуальной задачей в нашей стране, особенно учитывая недостаток эмпирических данных в этой области.

Обучение водителей имело интересную историю и изначально было продиктовано очевидными потребностями новых владельцев автомобилей получить необходимые инструкции о том, как использовать свои средства передвижения. Потребовалось много времени, прежде чем обучение стало регулируемой обществом деятельностью. Сначала подготовка водителей была сосредоточена на технических навыках маневрирования и управления автомобилем в различных дорожных ситуациях. Безопасность в том виде, в каком мы ее понимаем сейчас, не была главной проблемой такой подготовки в начале двадцатого века.

Автор статьи предлагает использовать современный подход к обучению будущих водителей, данный в определении Senserrick и Haworth (2005) [9]: подготовка водителей – это комплекс различных способов и методик обучения, способствующих повышению навыков, знаний и умений кандидата в водители для участия в дорожном движении, а также мотивов использовать эти знания, навыки и умения наиболее безопасным способом.

Направление изучения возможного влияния существующей подготовки будущих водителей на более безопасное, надежное поведение их за рулем стало одним из основных в исследованиях аварийности с участием молодых водителей с конца 80-х годов во многих странах мира.

На первом этапе таких исследований эффективность обучающих программ оценивалась количеством ДТП и нарушений молодых начинающих водителей в сравнении теми, кто не проходил формальное обучение (в образовательных центрах), а обучался с родителями или друзьями.

Результаты большинства исследований показали, что «большая часть данных показывает, что студенты, прошедшие формальное обучение, попадают в ДТП не реже, чем те, кто не прошел такие курсы. Еще более обескураживающим стало то, что в некоторых исследованиях отмечается увеличение, а не уменьшение, участия в авариях после прохождения формальных программ подготовки. В некоторых случаях это произошло из-за того, что обучение водителей на курсах привело к более раннему лицензированию и, следовательно, к большему количеству аварий. В целом, не было достаточно доказательств, подтверждающих гипотезу, что формальное обучение обеспечивает подготовку более безопасных водителей» [5].

Как отмечается в [4], на сегодняшний день нельзя утверждать, что закончившие обучение начинающие водители попадают в ДТП значительно реже, чем те, кого обучают друзья или родственники.

Еще большее значение имеют результаты нескольких исследовательских работ, которые показывают, что водители, прошедшие такие контраварийные курсы, на самом деле имеют более высокие показатели участия в ДТП, чем водители, у которых не было такой подготовки. Объяснение этих результатов заключается в том, что прохождение таких курсов повышения квалификации приводит к росту самоуверенности, что препятствует обычному осторожному поведению, и к излишне рискованному поведению. Gregersen [3] пришел к выводу: если

водителям дают только продвинутые навыки, они считают, что могут справиться с ситуациями лучше, чем они в действительности могут это сделать. Но если им давать понимание, что они не всегда должны полагаться на свои навыки, и они должны осознавать собственные ограничения, то переоценка способностей будет значительно ниже. По этой причине Gregersen считает, что обучение навыкам должно дополняться или заменяться обучением навыкам самооценки.

В результате этих исследований был сделан основной вывод о потенциальном значении программ обучения для повышения уровня безопасности вождения молодых водителей, который содержал критические замечания традиционных на тот момент программ обучения, фокусирующихся на знаниях дорожного законодательства и технических навыках контроля транспортного средства, и предлагал новый подход к подготовке водителе, основанный на изучении характерных ошибок молодых водителей, изучении рисков, связанных с начальным этапом вождения, а также отношения к этим рискам самих молодых водителей. Так, авторы исследования писали: «Многие, если не большинство, существующих курсов обучения водителей в действительности включают в себя, по крайней мере, некоторые психомоторные, перцептивные и когнитивные навыки, которые влияют на риск попадания в аварию молодых водителей. Эффективность обучающих программ может быть повышена за счет более разумного выбора контента с акцентом на те навыки, которые, как было доказано, связаны с попаданием в ДТП, а именно, распознавание опасности и оценка риска. Воздействие обучения водителей на безопасность можно было бы также повысить, если бы в нем уделялось особое внимание не только приобретению ключевых навыков и умений, но и их применению в ситуациях, которые являются наиболее типичными с точки зрения наличия высокого риска ДТП для начинающих водителей» [3]. Таким образом, была признана необходимость совершенствования программ обучения водителей, и, в частности, необходимость изучения предположений, что обучение водителей

должно касаться тех навыков, которые отличаются у начинающих водителей и опытных водителей с большой разницей по показателям. Национальное управление безопасности дорожного транспорта США (NHTSA) инициировало проведение научной конференции (Young, 1993) и новую разработку программы исследований в области обучения водителей и поэтапного (градуированного) лицензирования (NHTSA, 1994). В 1995 году Американская автомобильная ассоциация Фонда безопасности дорожного движения (AAAFTS) поддержала проект по инициированию процесса разработки указанной программы, с целью «обновления» обучения водителей. При подготовке справочной информации для доклада AAAFTS в Мичигане (1994) «Портрет молодого водителя» Streff [8] исследовал данные об опасных действиях, приведших к ДТП, совершенных молодыми водителями (от 15 до 18 лет). Определены следующие действия в порядке их распространенности: 1) непредоставление приоритета; 2) нарушение требований сигналов, знаков; 3) слишком высокая скорость; 4) неправильное использование полосы движения; 5) неправильный поворот; 6) неправильная остановка/начало движения. В фатальных (со смертельным исходом) ДТП порядок категорий был следующим: 1) слишком высокая скорость; 2) нарушение требований сигналов, знаков; 3) непредоставление приоритета; 4) неправильное использование полосы движения.

Основываясь на обширном обзоре исследований, касающихся опытных и начинающих водителей, Mayhew и Simpson [6] определили восемь навыков и способностей, которые требуют исследования и имеют центральное значение для снижения риска попадания в ДТП молодых водителей. К ним относятся: руление, контроль скорости, интеграция навыков параллельной обработки данных/многозадачность, визуальный поиск/сканирование, обнаружение опасности, оценка риска, принятие решения, рискованный образ жизни и отношение к опасности.

В соответствии со своей теорией «гомеостаза риска», Wilde [10] высказал предположение, что обучение водителей должно следовать двум

целям: 1) формирование навыка оценки риска ДТП и 2) снижение желания молодого водителя рисковать на дороге.

Повышенную склонность к риску молодых водителей результаты многочисленных исследований охарактеризовали как свойство незрелости – личностной, в силу возраста, – молодых водителей. И вторым основополагающим выводом стало предположение, что помимо недостатка опыта основной вклад в причины аварийности вносит личностная возрастная незрелость начинающих водителей.

Дальнейшие исследования подтвердили этот вывод и в развитии его обозначили как проблему «молодых водителей», то есть признание того, что риск аварии повышен для всех молодых новичков. Изучение развития подростков в последнее десятилетие позволили выявить дополнительные последствия для вождения, помимо ранее признанных факторов, таких как стремление к острым ощущениям и повышенное влияние сверстников. Это характерные процессы нейробиологического развития у молодых людей, которые влияют на способность регулировать импульсивность и, следовательно, повышают восприимчивость к отвлекающим факторам. Гормональные сдвиги задерживают способность достичь качественного «глубокого» сна до поздней ночи, что приводит к большей усталости в течение дня, а не только ночью [5].

И, наконец, еще одним важным выводом проведенных исследований стало подтверждение высказываний, сделанных еще в 70-80-ые годы прошлого века о том, что обучение водителей дает необходимые знания и навыки, то есть то, что им необходимо, чтобы быть безопасными водителями. Но подобное обучение не может гарантировать, что навыки будут реализованы на практике; оно не может повлиять на то, какую манеру вождения и стиль поведения на дороге выберут будущие водители в конечном итоге. Это, так называемый, «разрыв между намерением и поведением», когда водитель знает закон и правила дорожного движения, но

нарушает их, может действовать безопасно, но принимает рискованные решения.

С одной стороны, результаты исследований приводят к довольно пессимистичному выводу относительно влияния обучения на будущих водителей, так как предполагает, что такое обучение никогда не сможет повлиять на сокращение участия в ДТП выпускников учебных центров из-за компенсационного влияния факторов, определяющих, как молодые люди в итоге предпочитают водить машину.

С другой стороны, полученные данные можно рассматривать и использовать как перспективы совершенствования обучения вождению. Если признать, что подготовка водителей эффективна или что ее можно эффективно организовать в плане передачи им знаний, тренировки умений и навыков, тогда задача будет в том, чтобы определить, как в процессе обучения водителей повысить вероятность того, что полученные знания и навыки будут ими использованы.

Важная связь между мотивацией и успехом обучения водителей отмечена в работах McKnight [7]. Он отмечает, что основной и вполне законной мотивацией для студентов традиционных курсов обучения вождению является получение ими водительской лицензии (удостоверения). Как следствие, они изучают информацию и навыки, наиболее подходящие для этой цели. Они не особенно заинтересованы в изучении практики безопасного вождения, которая пока не имеет к ним отношения, поскольку на данный момент у них очень мало опыта вождения. Поэтому McKnight предложил уникальный и даже революционный подход для того времени к обучению водителей. Он утверждал, что важно не только «ЧТО» преподается начинающим водителям, но и «КОГДА» это происходит, причем последнее может иметь большее значение.

«Оптимальной системой было бы обучение базовым навыкам до лицензирования, - писал он, - при этом обучение безопасным методам вождения предлагалось бы только после лицензирования. Ключевым

моментом здесь является то, что опыт, накопленный в реальных условиях вождения, после лицензирования сделает обучение безопасной практике вождения более значимым для водителя» [7].

Результатом изучения и подтверждения этих выводов стала вводимая в различных странах система поэтапного лицензирования и в ряде стран одновременно и в связке с ней система многоэтапного (двухэтапного) обучения, что дало значительный эффект по снижению аварийности начинающих водителей.

Таким образом, в результате проведенных в течение последних десятилетий исследований были сделаны основные выводы о содержательной части программ обучения и форме их реализации в рамках общей системы обеспечения безопасности дорожного движения в разных странах мира:

- Содержание программы должно иметь практическую основу и должно быть сосредоточено на ошибках и недостатках психомоторных, когнитивных и перцептивных навыков, которые являются факторами риска попадания в ДТП у начинающих водителей.
- Учебная программа должна включать примеры, демонстрирующие важность и ценность практических навыков обеспечения безопасности, тем самым мотивируя новичков к безопасному вождению.
- В обучение должны быть включены знания о психофизиологических и психологических особенностях водителя, влияющих на управление автомобилем или мотоциклом, чтобы новички осознавали границы своих возможностей, тем самым были предупреждены от возможной завышенной самооценки своих навыков.
- Следует разработать способы и методы обучения, учитывающие образ жизни и психосоциальные факторы, которые снижают результаты обучения и могут привести к рискованному поведению за рулем.

- Данные программы обучения должны быть основаны на учете индивидуальных особенностей учащихся и адаптированы для решения конкретных задач развития навыков будущих водителей.
- Подготовка водителей должна быть интегрирована с системой поэтапного лицензирования.

Литература

1. Addressing Young and Novice-Driver Safety in Great Britain Teresa Senserrick – University New South Wales, Australia, Neale Kinnear – TRL November 2017
2. Evans L. Young driver involvement in severe car crashes. Alcohol, Drugs, and Driving, 3, 63-78.1987.
3. Gregerson NP. What should be taught? Basic vehicle control skills or higher order skills? In: Simpson H, ed. New to the road: reducing the risks for young motorists, Proceedings of the First Annual International Symposium of the Youth Enhancement Service, June 8–11, 1995. Los Angeles, CA: Youth Enhancement Service, Brain Information Service, UCLA, 1996:103–14.
4. Lonero L., Clinton K. Driver education: how to get the results we are looking for. <https://www.drivers.com/> 2007
5. Mayhew D., Simpson H. The safety value of driver education and training. Injury Prevention 2002;8(Suppl II):ii3–ii8
6. Mayhew, D.R, Simson, H.M.. The Role of Driving Experience: Implications for the Training and Licensing of New Drivers. 1995. Ottawa, Ontario, Canada, Traffic Injury Research Foundation.
7. McKnight AJ. Driver education—when? In Mayhew DR, Simpson HM, Donelson AC, eds. Young driver accidents: in search of solutions. Proceedings of an international symposium. Ottawa, Ontario: Traffic Injury Research Foundation of Canada 1985
8. Portrait of a Young Driver. Final Report. Compiled by F.M. Streff. The University of Michigan Transportation Research Institute.
9. Review of literature regarding national and international young driver training, licensing and regulatory systems. Report to Western Australia Road Safety Council Commissioned by the WA Office of Road Safety by Teresa Senserrick Narelle Haworth. 2005. Report No. 239
10. Wilde, G.J.S. Improve risk perception and reduce risk acceptance: Two proposals for driver education. Proceedings of a working conference on novice driver education, April 22-23. 1993. University of Alberta, Edmonton.

К вопросу оценки профессиональной пригодности водителя:

краткий обзор зарубежного опыта

*Кочетова Т.В.,
Плотникова М.А.*

Анализ зарубежных исследований по современной психологии дорожного движения показывает, что, несмотря на различия в подходах и

методологических основаниях, все больше и больше становится работ, затрагивающих те или иные аспекты взаимодействия человека с дорожно-транспортной средой, или, другими словами, посвященных человеческому фактору и его роли в безопасности на дороге.

Пределно обобщая имеющиеся в этом направлении исследования, можно заключить, что ведущей целью психологии дорожного движения является оценка вероятности отклоняющегося поведения водителей на дорогах и, в этой связи, психологическая оценка их пригодности к управлению транспортным средством [5]. Возможно, именно поэтому подавляющее большинство работ в данном направлении сосредоточено на изучении человеческого фактора и его роли в возникновении дорожно-транспортных происшествий.

Так, в ряде работ подчеркивается, что на поведение человека могут влиять, с одной стороны, черты его характера, с другой – усвоенные им социальные нормы и правила, как на уровне взаимодействия (например, влияние сверстников), так и в плане организационно-структурном (например, давление со стороны других участников движения). Такое взаимодействие индивидуальных и социальных стимулов с инфраструктурой и принятыми правилами дополняют «картину» причин дорожно-транспортных происшествий [2], и именно поэтому исследования поведения человека на дороге в качестве субъекта дорожно-транспортной среды носят комплексный междисциплинарный характер [Там же].

Так, все исследования поведения участников дорожно-транспортной среды должны учитывать не только знания (когниции и представления), умения (навыки передвижения), но и мотивацию (волю, намерения). Действительно, умение человека выполнять те или иные задачи здесь играет решающую роль. Однако не менее важно учитывать, есть ли у них желание делать это, то есть захотят ли они следовать, например, дорожному законодательству и Правилам дорожного движения? Готовы ли они уважать права других людей? Это зависит от решений и ответственности самого

водителя, проявляемых на фоне его отношений, установок, личностных характеристик с учетом изменяющихся особенностей окружающей среды и дорожной обстановки.

Некоторые авторы полагают, что водитель в качестве участника дорожного движения считается *лично ответственным за принятие окончательного решения*, и не должно быть внешнего фактора – регулятора отношений на дороге в процессе передвижения (метафорично представленного в образе «большого брата»), который будет подсказывать, что делать и как себя вести водителю транспортного средства.

Тем не менее, в связи с основными идеями шведской концепции «нулевой терпимости» [4] появились и новые подходы к этому вопросу. В работах, базирующихся на этой концепции, шведские граждане отвечают за безопасность на дорогах, а водители несут личную ответственность за то, что они делают, однако, в случаях, когда становится очевидным, что водитель не проявляет должной ответственности (например, при выборе скорости), должны проявить активность общественные институты [Там же].

Это не просто административный и авторитарный подход, показывающий, что органы власти знают лучше, это – подход психологически обоснованный: находясь в современных автомобилях и управляя ими, водители лишены возможности получать «обратную связь» (физическую или социальную) и, таким образом, им становится труднее дать адекватную оценку собственному поведению, и, как следствие, она может быть ошибочной [1].

Поэтому при оценке факторов, влияющих на поведение, считается важным оценивать различные аспекты поведения, навыки управления транспортным средством, умения, мотивацию и волю человека. Адекватное, нормативное поведение на дороге и соблюдение Правил дорожного движения относится не только к явно выраженным нормам, но и к другим, не таким очевидным, требованиям, как то: проявление общей заботы, личная ответственность за других пользователей дорог и т.п. [3].

Сегодня крайне важно ставить вопросы и обсуждать, как именно можно контролировать и влиять на «правильное поведение в соответствии с правилами».

Литература

1. *McKenna F., Poulter D.* Speed Awareness: The effect of education versus punishment on driver attitudes. // Proceedings of the 3rd Fit to Drive Congress (Prague), Kirschbaum Verlag, Bonn, 2008.
2. *Risser R.* Areas of Impact – areas that traffic psychology should deal with. // The proceedings of the 8th International Traffic Experts Congress, 2014. P. 10-14.
3. *Theeuwes J., Horst R., Kuiken M.* Designing safe road systems. A human factor perspective. Surray, Ashgate Publishers, 2012.
4. *Tingvall C., Haworth N.* Vision zero: an ethical approach to safety and mobility. In: Proceedings of the 6th ITE International Conference Road Safety and traffic Enforcement beyond 2000. 1999, Melburn.
5. *Tornowsky A., Luczak A.* Fitted personality – beyond the traits. // The proceedings of the 8th Fit to Drive International Traffic Experts Congress, 2014. P. 16-18.

Особенности переживания ПТСР у водителей с различным уровнем эмоционального интеллекта

*Кудряшова Е.А.,
Литвинова Е.Ю.*

Постановка проблемы исследования. Дорожно-транспортные происшествия (ДТП) традиционно принято относить к чрезвычайным ситуациям, однако они занимают среди них особое место. Это обусловлено тем, что, как правило, в конкретных ДТП страдает относительно небольшое количество людей, при этом количество самих ДТП возрастает с каждым годом. Вместе с тем исследований, посвященных психологическим аспектам ДТП, в отечественной психологической науке крайне невелико. Как любая чрезвычайная ситуация, потенциально опасная для жизни и здоровья ее участников, ДТП оказывает травматическое воздействие, как на самих его участников, так и на свидетелей. Есть данные, что травматическое событие может затрагивать человека не только прямо, но и косвенно. Зачастую психологическая травма возникает вследствие того, что человек становится свидетелем угрожающей опасности, ранения или смерти совершенно незнакомого ему человека [6].

Психологические последствия травматического стресса при ДТП в крайнем своем проявлении выражаются в посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР), возникающем как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой для жизни или здоровья [5]. В результате ДТП при возникновении ПТСР возможно нарушение механизмов саморегуляции поведения личности различной продолжительности. Существует мнение, что элементы ПТСР наблюдаются не только у тех, кто стал участником ДТП с тяжелыми последствиями для жизни и здоровья людей, но также и у тех водителей, которые стали участниками ДТП, вследствие которого не было причинено серьезных физических травм.

Как в возникновении, так и в коррекции переживаний, вызванных ПТСР, огромную роль играет эмоциональная сфера личности. Обращение к ней в процессе работы по преодолению последствий травмы является одним из основополагающих условий при проведении терапии. Отрицание, отказ от эмоциональных переживаний, запрет на эмоции ведет к их вытеснению из сознания и невозможности их психологической проработки. По мнению некоторых авторов, эмоциональные проблемы с особой силой проявляются у людей с пониженным уровнем самоконтроля и невысоким уровнем эмоциональной компетенции [1, 8]. Однако до настоящего времени особенности эмоционального интеллекта у лиц, вовлеченных в ДТП, не исследовались. С нашей точки зрения, изучение взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта личности и переживанием ею ПТСР позволит глубже понять психологические изменения, происходящие в личности в результате ДТП, и более дифференцировано подходить к коррекции этого состояния [3].

В описываемом исследовании приняли участие водители, которые попадали в потенциально опасное для жизни и здоровья ДТП, пережитое без получения серьезных физических травм или летального исхода любого из участников не ранее 6 месяцев и не позднее 3-х лет до исследования. Выбор этого критерия для формирования выборки обусловлен, в первую очередь,

тем, что многие опросники заполнялись дистанционно, и мы посчитали необходимым максимально снизить вероятность повторной травматизации, которая, несомненно, была бы высокой, если бы ДТП сопровождались серьезными последствиями для жизни и здоровья участников. Возможность оказать психотерапевтическую помощь в рамках данного исследования была крайне ограниченной. Кроме того, нам было важно проверить, действительно ли элементы ПТСР испытывают участники и тех ДТП, в которых не было зафиксировано серьезных физических травм.

Программа исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 35 водителей разного пола, заявивших о том, что за период не ранее, чем 6 месяцев до проведения исследования, но не позднее 3-х лет, находясь за рулем, они попадали в подобное ДТП. Возраст водителей составил от 30 до 45 лет, все с высшим образованием.

Для проверки гипотезы и решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методики:

1. Опросник травматического стресса (И.О. Котенев). Методика предназначена для диагностики постстрессовых расстройств, характерных для представителей так называемых «опасных профессий» (полицейские, пожарные, спасатели и пр.) [2].

2. Методика на определение уровня эмоционального интеллекта (Н. Холл). Методика предназначена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений [7].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов непараметрической статистики (стандартный пакет программ SPSS 21.0).

Обсуждение результатов. Для выяснения, действительно ли водители, пережившие ДТП, имеют симптомы ПТСР, с ними было проведено исследование с помощью опросника травматического стресса. У всех опрошенных водителей нами были диагностированы симптомы ПТСР

различной степени тяжести. Анализ результатов показал, что высокий уровень ПТСР был диагностирован у 20% испытуемых, средний уровень - у 62,9%, испытуемые с низким общим уровнем ПТСР, но средними значениями по более чем двум симптомам составили 17,1%. Иными словами, у 31-го испытуемого общий уровень ПТСР оказался равен или больше 50 баллов, что свидетельствует о наличии у них ПТСР. У оставшихся четырех респондентов не менее чем по двум шкалам обнаружены симптомы ПТСР в значениях более или равно 50-ти баллам. Мы также посчитали возможным включить их в дальнейшее исследование.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам предположить, что существует взаимосвязь между уровнем ПТСР и отдельных его симптомов у водителей и особенностями их эмоционального интеллекта.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена для парных корреляций, в результате которого были выявлены значимые взаимосвязи.

Таблица 1

Результаты статистического анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена (значимые корреляции)

| Составляющие ПТСР | Де прес сия | Событие травмы | Втор жение | Избе гание | Гипер актива ция | Дистресс и дезадап тация | Общий уровень ПТСР |
|--|--------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| Составляющие эмоционального интеллекта | | | | | | | |
| Управление эмоциями | -,425** | - | - | -,340* | -,432** | -,437** | -,385** |
| Самомотивация | -,287* | - | -,302* | -,331* | -,284* | - | -,363** |
| Общий уровень эмоционального Интеллекта | -,453** | -,300* | -,379* | -,432** | -,410** | -,404** | -,439** |

** - сильная отрицательная связь

* - умеренная отрицательная связь

По результатам корреляционного анализа обнаружена сильная отрицательная взаимосвязь между общим уровнем ПТСР и общим уровнем эмоционального интеллекта. Анализ отдельных шкал показал, что значимые отрицательные корреляции обнаружены также между общим уровнем ПТСР и такими составляющими эмоционального интеллекта, как самомотивация и управление своими эмоциями. Иными словами, у водителей высокий уровень ПТСР взаимосвязан с трудностями в управлении и произвольной регуляции своих эмоций, ригидностью или, напротив, эмоциональной импульсивностью. Наличие выявленных корреляционных связей позволяет нам утверждать, что высокий уровень эмоционального интеллекта снижает уровень ПТСР и благоприятно влияет на психологическое состояние лиц, переживших автомобильную аварию. Однако остается невыясненным до конца, на каком этапе травматизации это происходит: в момент восприятия травматического события или на этапе его переживания после травмы.

Обратимся к анализу результатов по отдельным шкалам. Симптомами ПТСР, значимо отрицательно взаимосвязанными с управлением эмоциями, являются депрессия, избегание, гиперактивация, дистресс и дезадаптация. Симптомами ПТСР, значимо отрицательно взаимосвязанными с самомотивацией, являются депрессия, вторжение, избегание и гиперактивация.

Иными словами, респонденты отметили снижение настроения и способности испытывать радость, сопровождающуюся снижением общего интереса к жизни (депрессия). Кроме того, имеет место избегание стимулов, ассоциирующихся с травмой (деятельности, мест, людей, вызывающих воспоминание о травме), а также избегание мыслей, чувств и упоминаний о травме (избегание). Так, один из участников исследования говорил, что после ДТП, на протяжении около 6 месяцев никак не удавалось выбрать новый автомобиль. И только при работе в личной терапии с психологом удалось обнаружить, что таким образом он избегал действий, связанных с воспоминанием о произошедшем ДТП. Другой участник исследования

рассказал о том, что продолжительное время выстраивал свой ежедневный маршрут таким образом, чтобы миновать место, в котором произошло ДТП.

Несмотря на то, что в ДТП, в которые попадали эти респонденты, они не получили физического ущерба, ситуация явилась для них травматичной, и у них были диагностированы симптомы ПТСР, в частности, симптом «избегания».

Гиперактивация респондентов характеризуется различными нарушениями сна, повышенной раздражительностью и чрезмерной, часто немотивированной, бдительностью. Травматическое событие переживается вновь через навязчивые воспоминания, повторяющиеся сновидениями, или «флэшбэки», вызывающие не только психологический дискомфорт, но и физиологические реакции на стимулы, ассоциирующиеся с аварией (вторжение). Имеет место также дезадаптация, негативно влияющая на значимые деятельности людей, переживших ДТП.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что наличие у водителей таких составляющих эмоционального интеллекта, как способности и навыки управления своим эмоциональным состоянием, уменьшает риски развития депрессивных состояний и дистресса, позволяет избегать устойчивых симптомов гиперактивации, способствует принятию произошедшей ситуации без симптомов избегания и вторжения, что в целом позволяет снизить большую часть симптомов ПТСР.

Работа, направленная на развитие эмоционального интеллекта, должна сочетать в себе повышение эмоциональной осведомленности, осознание собственных эмоций и распознавание эмоций окружающих, а также совершенствование эмоциональной гибкости и умения влиять на эмоции других людей. Кроме того, важно проводить работу по отслеживанию и осознанию механизмов психологических защит и развитию адаптивных стратегий совладающего поведения. Развитие эмоционального интеллекта позволит не только улучшить навыки управления эмоциональной сферой, но

и выбирать более эффективные стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях [4].

Литература

1. *Дегтярев А.В.* «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml
2. *Котенев И.О.* Опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий несения службы сотрудниками ОВД в экстремальных условиях. М.: Академия МВД России, 1996. 40 с.
3. *Кудряшова Е.А.* Особенности эмоционального интеллекта у взрослых, имеющих опыт прохождения психотерапии. Дипломная работа. ЧУ ОДПО Институт современных психологических технологий, 2017 [Электронный ресурс] // DocMe. Сервис публикации документов URL: <http://docme.ru/0kPh>
4. *Люсин Д. В., Ушаков Д. В. и др.* Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям. Коллектив авторов. // Под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. 249 с.
5. *Малкина-Пых И.Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Справочник практического психолога. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.
6. *Петрова Е.А.* Феномен Психотравмы: Теоретический аспект // Вестник Новгородского Государственного Университета, 2013, №74, Т.2.
7. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института Психотерапии. 2002. 362 с.
8. *Яковлева Е.Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии, 1997. № 4.

Проблема трактовки понятия «опасное вождение» в отечественной и зарубежной психологии

Поликарпова М.С.

С проблемой «опасного» вождения в настоящее время сталкиваются люди во многих странах мира, особенно остро эта проблема стоит в крупных мегаполисах. На семинаре ООН в рамках ЕЭК (Европейской Экономической комиссии) было отмечено, что среди факторов, вызывающих автомобильные аварии, главным является человеческий фактор, а именно «опасное» вождение [7].

За рубежом проблема «опасного» вождения рассматривается в течение более длительного времени, чем в России. В Великобритании для обозначения «опасного» вождения используют словосочетание «dangerous driving», которое обозначает стиль вождения, иной, чем у окружающих или

отличающийся от ожидаемого. В Соединенных Штатах используется более широкое понятие – «агрессивное поведение на дороге», это означает, что рассматривается не только непосредственное управление автомобилем, но и все поведение, которое осуществляется в рамках дорожно-транспортной среды. В Австралии тоже используют термин «агрессивное поведение на дороге», при этом такое поведение является уголовным преступлением, а автомобиль в таком случае становится орудием совершения преступного поведения.

Во многих странах Европы, США, Австралии, а также в странах Азии есть два разных понятия, отличающихся друг от друга. Первое понятие – «небрежное вождение», оно предполагает непреднамеренное отступление от правил дорожного движения («careless driving»). Второе – «опасное вождение» («dangerous driving»), вождение будет считаться опасным, если водитель осознанно и умышленно нарушает правила [5].

В США, Англии, Германии, Франции, Японии, Сингапуре и в Австралии «небрежное» вождение – это административное нарушение, а «опасное» – уголовное [8].

«Опасное» и «агрессивное» поведение водителя имеют много общих черт. Оба вида поведения являются фактором нарушения безопасности движения. Если рассмотреть их с точки зрения критерия нормативности, то есть соблюдения социальных и правовых норм, то агрессивное поведение опасно для общества [6, 7].

Согласно традиционному подходу, принятому в Российской Федерации, понятие «агрессивного» вождения несколько шире, чем понятие «опасного» вождения. Так, к «опасному» вождению нельзя отнести, например, такие действия как:

1. преследование кого-либо из участников движения;
2. излишнее, беспричинное использование сигнальных средств;

3. оказание осознанного давления на участников дорожного движения с целью изменения ими скоростного режима либо направления движения и т.д.;

4. невербальное или вербальное выражение оскорблений либо угроз;

5. физическое (с использованием материальных предметов, орудий) влияние на участников движения;

б. создание помех для участников движения.

«Агрессивным вождением» же считается такое, в основе которого лежит агрессивное намерение. Исходя из этого, предполагается, что за «агрессивное» вождение должно следовать более суровое наказание, так как водитель делает это осознанно [1].

В России с 2016 года действует постановление Правительства РФ «О внесении изменения в Правила дорожного движения Российской Федерации», в котором было введено понятие «опасное» вождение, а позднее был принят «Закон об опасном вождении». В нем термин «опасное вождение» достаточно сложен для понимания, и вызывает вопросы у самих водителей, что именно считается «опасным» вождением и как осуществить его фиксацию.

Согласно постановлению «О внесении изменения в Правила дорожного движения РФ», «опасное вождение» проявляется в неоднократном совершении одного или нескольких следующих друг за другом действий, заключающихся:

1. в невыполнении требования уступить дорогу транспортному средству при перестроении;

2. в перестроении при интенсивном движении;

3. в несоблюдении дистанции и бокового интервала;

4. в резком торможении;

5. в препятствовании обгону.

Таким образом, опасным признаются только многократные нарушения, при этом не учитываются как нарушения одного вида, так и разных в относительно непродолжительный промежуток времени.

В современной психологии большая часть исследований посвящена изучению психологических факторов, которые отрицательно сказываются на вождении [4, 5], также уделяется внимание личностным особенностям и операциональным свойствам водителей либо подчеркивается экстремальный характер ситуации вождения. Исследования же социально-психологического характера, в которых основной акцент делается на взаимодействие участников в транспортном потоке, к сожалению, сегодня практически отсутствуют.

Литература

1. В «опасном вождении» предложили прописать злой умысел // газета «Известия» выпуск от 31 марта 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://izvestia.ru/news/608145> (дата обращения: 10.10.2016).
2. *Клебельсберг Д.* Транспортная психология. М.: Транспорт, 1989. 367 с.
3. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. 278 с.
4. *Лобанова Ю.И.* Стиль вождения: определяющие факторы, характеристики, направления оптимизации // Российский гуманитарный журнал. 2015. №1. Т.4. С.76-84.
5. *Поликарпова М.С.* Соотношение понятий «агрессивное» и «опасное» вождение в современной отечественной и зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 44–52.
6. *Berdoulata E., Vavassorib D., Sastrea M.T.* Driving anger, emotional and instrumental aggressiveness, and impulsiveness in the prediction of aggressive and transgressive driving // Accident Analysis & Prevention. 2013. Vol.50. Pp.758-767.
7. *Blanchard E.B., Barton K.A., Malta L.* Psychometric properties of a measure of aggressive driving: the Larson driver's // Psychological Reports. 2000. Vol.87. №3. Pp.881-892.
8. *Jenenkova O.* Rates of information awareness on aggressive driving as the indicators of the existing problems in the sector of special education problems of psychology in the 21st century. 2012. Vol. 4. P. 16–28.

Сведения об авторах

Агапов Алексей Михайлович – магистрант программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Бурцев Александр Александрович – руководитель Референс-центра по мониторингу потребления психоактивных веществ (филиал) ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии» Департамента здравоохранения г. Москвы, доцент кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат медицинских наук.

Бухарина Алина Юрьевна – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Психологический тренинг и консультирование» кафедры социальной психологии развития ФГБОУ ВО МГППУ.

Быкова Олеся Геннадьевна – магистр психологии, выпускник программы «Социальная психология образования» кафедры теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ.

Васильев Сергей Юрьевич – магистрант программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Вишняков Максим Анатольевич – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Вишнякова Наталья Алексеевна – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Головина Ольга Сергеевна – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Организационная психология» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Гришель Павел Владимирович – магистрант программы «Организационная психология» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Ершов Сергей Владимирович – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Ефремов Сергей Борисович – аспирант кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Зайцева Елена Ильинична – магистрант программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Калякина Дина Шакаримовна – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Психологический тренинг и консультирование в социальной сфере» кафедры социальной психологии развития ФГБОУ ВО МГППУ.

Кожухарь Галина Сократовна – доцент кафедры теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук.

Кочетова Татьяна Викторовна – доцент кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук, руководитель магистерской программы «Психология дорожного движения».

Кудряшова Елена Анатольевна – магистрант программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Литвинова Елена Юрьевна – доцент кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ, кандидат психологических наук.

Марков Дмитрий Олегович – аспирант кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Панькина Юлия Сергеевна – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Организационная психология» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Папка Наталья Игоревна – магистрант программы «Организационная психология» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Плотникова Маргарита Алексеевна – магистрант программы «Психология дорожного движения» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Погодина Алла Васильевна – заведующий кафедрой психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ, профессор, кандидат психологических наук, руководитель магистерской программы «Организационная психология».

Поликарпова Мария Сергеевна – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Социальная психология» кафедры теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ.

Полякова Полина Дмитриевна – магистрант программы «Социальная психология» кафедры теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ.

Рудакова Наталья Леонидовна – магистр психологии, выпускник магистерской программы «Организационная психология» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

Соловьева Анастасия Александровна – магистрант программы «Организационная психология» кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ.

