

СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА



Министерство образования и науки РФ
Правительство Удмуртской Республики
Министерство образования и науки Удмуртской Республики
Администрация г. Ижевска
Международная Академия психологических наук
Российское психологическое общество
Федерация психологов образования РФ
Удмуртский государственный университет
Кафедра социальной психологии и конфликтологии

СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА

Выпуск 4

Ижевск
2012

УДК 316.6.
ББК 60.524.25
С692

Lingua Socialis

Редактор серии Н.И. Леонов
Серия основана в 2005 г.

Издание осуществлено в рамках аналитической ведомственной целевой программы
«Развитие научного потенциала высшей школы»

С 692 **Социальный мир человека — Вып. 4:** Материалы IV Всероссийской конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта и риска инноваций», Ижевск, 28–30 июня 2012 г. / Под ред. Н.И. Леонова. — Ижевск: ERGO, 2012. — 172 с. (Серия «Язык социального»)

ISBN 978-5-98904-154-1

1. Теоретико-методологические вопросы конфликтологии. 2. Социальная психология инноваций и рисков. 3. Социальная психология конфликта. 4. Конфликтология профессий. 5. Силовые структуры и конфликт. 6. Посредничество в организациях. 7. Возрастная конфликтология. 8. Социальная психология и конфликтология образования. 9. Инновации и социум.

УДК 316.6
ББК 60.524.25

ISBN 978-5-98904-154-1

СОДЕРЖАНИЕ

Леонов Н.И. Конфликты, риски и инновации на современном этапе развития России	6
--	----------

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ

1. Мазилев В.А. Комплексные и междисциплинарные исследования в психологии и конфликтологии	8
2. Мазилев В.А., Янчук В.А. Методологические проблемы исследования культурного фрейминга в психологии	10
3. Спиридонов Я.В. Концепция конфликтной конгруэнтности личности: теоретико-методологические и структурно-функциональные аспекты	13
4. Васина В.В., Халитов Р.Г. Психосоциальный диссонанс и профилактика конфликтов	16
5. Халитов Р.Г. Конфликт как потенциал развития	19

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ИННОВАЦИЙ И РИСКОВ

6. Леонов И.Н. Регуляция социального поведения в ситуации неопределенности	23
7. Прыгин Г.С. Особенности принятия решения в условиях неопределенности лицами с разными когнитивными стилями и типами субъектной регуляции	24
8. Шамионов Р.М. Риск-потенциал социальной активности личности	29
9. Бойко О.М., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Стиль привязанности как характеристика, отражающая инновационный потенциал личности	32
10. Мерзлякова Д.Р., Семкова М.П., Шалаев В.И. Риски профессий социальной сферы	34
11. Кузьмина О.В. Временная компетентность как составляющая инновационного поведения личности	38
12. Кузьмина О.В., Виноградова Е.Е. Временная перспектива как инновационный потенциал личности	42

РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА

13. Альперович В.Д. Кризис системы отношений как внутриличностный конфликт и представления о другом человеке	48
14. Грошев И.В. Индивидуально-личностные и гендерные особенности стилевых паттернов поведения в межличностном конфликтном взаимодействии	52
15. Хачатурова М.Р. Сравнительно-психологический анализ выбора стратегий совладания с конфликтами	56
16. Адмиральская И.С. Отношение к супругу, восприятие супруга и взаимодействие в конфликте	60
17. Васюра С.А. Внутренний конфликт личности как диссоциация между ценным и доступным в сфере общения	62

РАЗДЕЛ 4. КОНФЛИКТОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ

18. Кириллова М.К., Никитин А.А. Исследование переживаний кризисов профессионального становления личности посредством психолингвистических методов	64
19. Бузмакова А.В., Пошехонова Ю.В. Восприятие вертикального конфликта военнослужащими по призыву	67

20.	Коршунов Н.И., Яльцева Н.В., Филатова Ю.С., Гауэрт В.Р. О подходе к диагностике конфликтной компетентности врача	69
21.	Монастырев С.Н., Ткаченко Н.Н. Факторы, обуславливающие возникновение конфликтов в спортивной деятельности	72
22.	Фирсова А.А., Пошехонова Ю.В. Исследование взаимосвязи выбора типа реагирования в конфликте и особенностей самоактуализации у экономистов на разных стадиях профессионального становления	77
23.	Боровиков Д.А. Конфликты эффективных работников	79
24.	Данилова Е.А. Внутриличностные конфликты работающих и неработающих женщин	81

РАЗДЕЛ 5. СИЛОВЫЕ СТРУКТУРЫ И КОНФЛИКТ

25.	Помыткина Т.Ю. Инновационные технологии управления органами внутренних дел в условиях реформирования	86
26.	Воробьева Л.А. Психологическое обеспечение профилактики незаконного применения физической силы сотрудниками полиции	88
27.	Калиненко А.А. Внутриличностные конфликты осужденных, находящихся в условиях длительной социальной депривации	90

РАЗДЕЛ 6. ПОСРЕДНИЧЕСТВО В ОРГАНИЗАЦИЯХ

28.	Хасан Б.И., Попельницкая Т.Б. Динамические аспекты переговорных процессов в организации	93
29.	Леонов Н.И., Габбасов Р.Ф. К вопросу об умениях медиатора по разрешению конфликтов	97
30.	Мерзлякова Д.Р. Нейтральная позиция медиатора при разрешении конфликтов	99
31.	Сергеева Д.Н. Посредничество психолога в разрешении педагогических конфликтов учителей и учащихся	100

РАЗДЕЛ 7. ВОЗРАСТНАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

32.	Минияров В.М., Ганеева А.А. Влияние индивидуальных особенностей личности подростка на возникновение конфликтных ситуаций	105
33.	Ганеева А.А. Факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций в подростковом возрасте	108
34.	Казарина Н.Г. Проблема конфликтной компетентности младшего школьника	110
35.	Главатских М.М., Антонова З.С. Проблемы изучения межличностных конфликтов старших дошкольников	112

РАЗДЕЛ 8. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И КОНФЛИКТОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

36.	Григорьева М.В., Тарасова Л.Е. Адаптационный потенциал учащихся и риски взаимодействий в образовательной среде	114
37.	Цибульникова В.Е. Опережающее управление внутришкольными социальными конфликтами	117
38.	Королева К.И. Теоретические аспекты, характеризующие учащегося в качестве субъекта преобразовательной деятельности	121
39.	Хисматуллина А.Н. Роль эстетической культуры в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов	124
40.	Кузьмичева Е.О., Пошехонова Ю.В. Исследование взаимосвязи стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы личности у учащихся ССУЗ	127
41.	Семькин В.А., Лебедчук П.В. Интеграция образования, науки, производства — основа инновационной деятельности в подготовке конкурентоспособных кадров	129
42.	Леонов Н.И., Наумова Т.А., Алексеев М.А. Развитие конфликтологической компетентности у студентов высшего профессионального образования на факультативных занятиях по курсу «Основы конфликтологии»	131
43.	Мурзина Г.А. Профессиональные компетенции педагогов с различным стажем работы	133
44.	Савва Н.В. Аутокомпетентность как одна из характеристик инновационного потенциала личности педагога	136
45.	Мурадалиев А.А. Внутрирелигиозный конфликт в Дагестане как отражение кризиса в образовании	138
46.	Причинин А.Е., Причинина А.В. Анализ рисков при реализации региональных образовательных проектов	141

47.	Якиманская И.С. Результаты мониторинга внедрения новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в Оренбургской области (2011–2012)	144
48.	Мухачева Е.Н., Бычкова Е.Д. Информационная культура и информационная грамотность (региональный аспект)	147
49.	Воложанинова Е.А., Киршина Л.Н. Психодрама — метод развития инновационного потенциала человека . . .	150
50.	Сергеев С.Ф. Интернет как инновационно-образовательная среда: проблемы и риски.	153

РАЗДЕЛ 9. ИННОВАЦИИ И СОЦИУМ

51.	Молчанова Е.А. Стереотипы как форма существования общественно выработанных значений	158
52.	Тесленко А.Н. Этнокультурная идентификация казахстанской молодежи в призме социальной инноватики.	160
53.	Елизаров С.Г. Динамические особенности мотивационно-ценностной включенности молодежных групп в условиях инновационных (развивающих) социальных сред	164
54.	Кузнецова А.В. Образы исторического прошлого страны в контексте коллективных воспоминаний представителей различных поколений	167
	Указатель авторов	171

Н.И. Леонов

КОНФЛИКТЫ, РИСКИ И ИННОВАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ РОССИИ

История развития России показывает, что со стабильной периодичностью в ее истории происходят реформы, обусловленные тем или иным временным контекстом. В настоящее время инновационный контекст современной России определяет вектор и содержание развития всех сфер жизнедеятельности человека.

В условиях неопределенности государственной политики в области образования развитию инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования долгое время уделялась второстепенная роль, в связи с чем развитие этой деятельности долгое время носило противоречивый характер. С одной стороны, наличие научных коллективов высокого уровня, сложившихся научных школ обеспечивало поддержание общего достойного уровня научных исследований, независимым подтверждением чего является, в частности, объем финансирования из средств грантов и федеральных целевых программ, а также объем НИР, выполненных по договорам с хозяйствующими субъектами. С другой стороны, поддержание такого уровня в большинстве случаев являлось результатом не целенаправленной политики университета, а индивидуальных усилий руководителей вуза, лидеров научных направлений и школ. В таких условиях инновационная деятельность в вузах носила инерционный характер, условия для создания новых научных направлений, активное вовлечение в научно-инновационную деятельность новых кадров, в т. ч. молодых ученых, являлись явно недостаточными. Кроме того, сам процесс инновационной деятельности не в полной мере отрефлексирован научной общественностью как системное явление социальной жизни. В связи с этим актуальным становится создание коммуникативных площадок и проведение дискуссий по актуальным проблемам современности.

Проводимые в Ижевске раз в два года традиционные конференции «Человек и мир» являют собой пример таких площадок, в которых профессионалы-практики, ученые России и зарубежья в процессе дискуссий и обмена мнениями вырабатывают новое знание, практические рекомендации, что способствует более глубокому пониманию закономерностей современной жизни.

Центральной проблемой обсуждаемых конференций является проблема личности, включенной в процесс социальных изменений. Мы можем наблюдать и исследовать большое разнообразие типов поведения и реализации стратегий жизни человека начала двадцать первого века. Обусловлено это тем, что человек оказывается в ситуации необходимости проявления социальной активности, которая стимулируется и провоцируется социальным контекстом. При этом в ранг фетиша возводятся ценности и средства, которые могут носить асоциальный характер, что для личности может иметь деструктивные последствия. В связи с этим рядом участников конференции актуализируется проблема риск-потенциала социальной активности личности.

Риску как психологическому феномену присущи стимулирующая и защитная функции. Риск сегодня становится объективной реальностью и необходим не только для выживания, но и для реализации инновационных идей. Готовность к риску рассматривается уже как необходимое личностное качество в определенных сферах деятельности.

Сам процесс реализации инновационных идей всегда порождает сопротивление, острой формой проявления которого является конфликт. Личность является предельным субъектом конфликта, и в этом качестве она представляет собой одну из его сторон. Кроме того, каждый человек является

Конфликты, риски и инновации на современном этапе развития России

самостоятельным генератором конфликта, внутри которого конфликт разворачивается. Другими словами, личность постоянно производит и воспроизводит конфликты внутри себя, т. е. внутриличностные конфликты, носителем которых она и является.

В настоящее время развивающаяся конфликтология как учение о закономерностях возникновения, развития и разрешения конфликта способствует смене парадигмы «бесконфликтности» конфликтологической парадигмой, ориентирующей массовое сознание на признание неизбежности противостояния в социальных взаимодействиях. Это ведет к необходимости повышения конфликтологической компетентности и признания того факта, что конфликтология — это междисциплинарная наука, где приоритетным остается психологический подход. Обуславливается это тем, что человек как совокупность биологического и социального является объектом воздействия макро- и микросредовых условий и вынужден строить свое поведение по логике субъекта. Следовательно, возрастает роль субъективного фактора, где находят отражение все формы активности: от индивидуальной до групповой. Все это требует теоретического осмысления и, в частности, рассмотрения проблемы активности в применении к такому феномену, как конфликт. Конфликтология, динамично развиваясь, представлена в науке различными направлениями прикладного характера: педагогическая, организационно-управленческая, политическая, этническая и др. Таким образом, констатируется факт, что конфликт присущ всем сферам жизнедеятельности человека. Это требует систематизации и обобщения проблем, существующих в области современной конфликтологии.

На протяжении всей жизни практически каждый человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, нарушающие привычный ход жизни. Переживание таких ситуаций зачастую меняет восприятие и окружающего мира, и своего места в нем.

Совладающее со стрессом поведение (копинг) относится к малоизученным явлениям. Оно связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых выходов и решений трудной (проблемной) ситуации.

Данное направление находится на стыке психологии развития, социальной психологии, психологии субъекта и медицинской психологии. С одной стороны, это отражает современные тенденции интеграции разных ветвей психологии в единую область знаний на основе междисциплинарного и мультидисциплинарного знания. С другой стороны, определение конкретно-научной специфики феномена совладания в разные периоды жизни требует дифференциации психологии совладающего поведения в самостоятельную область психологических исследований.

Актуальным сегодня становится рассмотрение проблемы аутокомпетентности как одной из составляющих профессиональной компетентности специалиста. Наряду с другими видами компетентности необходимо повышать уровень аутокомпетентности в контексте изучения инновационного потенциала личности профессионала, т. к. успешное и эффективное функционирование личности невозможно без всестороннего знания себя.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ

1. Мазилев В.А.

Ярославль

КОМПЛЕКСНЫЕ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ И КОНФЛИКТОЛОГИИ¹

В современной психологии и конфликтологии широко используются комплексные и междисциплинарные исследования. Обсуждается одна из важнейших фундаментальных научных проблем — исследование методологических оснований и разработка на этой методологической основе теории комплексных психологических исследований. Известно, что в настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается с значительными трудностями, вследствие чего комплексные исследования и разработки оказываются гораздо менее эффективными, чем предполагалось.

Подчеркнем фундаментальный характер данной проблемы, от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент не решена. Причина этого состоит в том, что исследователи (как отечественные, так и зарубежные) в основном стремятся разработать правила, принципы и стратегии организации такого рода исследований. Эффективность комплексного исследования в психологии в значительной мере обусловлена степенью концептуального совпадения понимания и трактовки предмета психологии в научно-исследовательских подходах в тех предметных областях, которые будут взаимодействовать (соотноситься) в данном комплексном исследовании. Заметим, что это фактически не учитывается в существующих в настоящее время концепциях комплексных исследований в психологии. Следовательно, методологические основания (и основанная на них теория) должны раскрывать способ трактовки предмета, представленный в научных подходах, реализующихся в комплексном исследовании. Новизна настоящего подхода состоит в том, что в нем реализуется разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований исходя из понимания *предмета психологической науки*. Это первое методологическое основание, на котором мы в этой статье остановимся ниже.

Вторым методологическим основанием для реализации междисциплинарного подхода является идея *соизмеримости* психологических концепций. Многие психологи разделяют мнение, что психологические концепции несоизмеримы. При этом обычно ссылаются на работу Томаса Куна «Структура научных революций», в которой он, как многие полагают, обосновал этот тезис [1]. Обратим внимание, что обычно психологи, которые восприняли куновские положения, говорят о несоизмеримости теорий вообще. Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию.

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320.

Выскажем некоторые соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости идей классика к предметной области психологии.

1. Рассуждения Т. Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.

2. Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т. Куна является научная революция. Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций. В психологии дело чаще всего обстоит не так, поскольку психология явно не является монопарадигмальной дисциплиной. Поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии сомнителен.

3. В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их исчисляется десятками). Подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о революции не приходится. Поэтому речи о *переходе между конкурирующими парадигмами*, естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там лишь заявляется новый подход.

4. По Куну, *переход между конкурирующими парадигмами* не может быть осуществлен постепенно, шаг за шагом, *посредством логики и нейтрального опыта*. Здесь, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Предтеория — исходные представления ученого; она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим исследователем и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии [3].

5. Как становится понятно, противоборство между парадигмами Т. Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать введенное выше различие стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом — методологом или историком науки, т. е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соотнесении. Особенно если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление неосознаваемых самими исследователями оснований.

6. Наконец, обратим внимание на то, что Т. Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, что в случае «двойных» изображений нельзя видеть одновременно оба изображения (переход от одного к другому внезапный). Иными словами, Томас Кун использует эти опыты как *моделирующее представление*, которое оказывается неадекватным.

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепций в современной психологии не доказана. От психологов, на наш взгляд, требуется отчетливое понимание того, что универсальные концепции сегодня разработать вряд ли удастся. Как неоднократно говорил Юнг, время универсальных концепций в психологии еще не пришло. Поэтому, создавая научную теорию, стоит помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Иными словами, психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

Вторая проблема, на которой хотелось бы остановиться в рамках настоящей статьи, это, как ни удивительно, проблема предмета психологии. Обратим внимание на то, что главной методологической проблемой является выработка нового понимания предмета психологии. Эта мысль нуждается в пояснении. Попытаемся это сделать. Важно понимать разницу между предметом науки и предметом конкретного исследования. С предметом конкретного исследования никто существенных затруднений не имеет: скажем, диссертанты вполне успешно его определяют и защищают результаты проведенных исследований. А с предметом науки — проблема. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области

трансперсональной психологии представляют одну науку — психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой. В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап — формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана [2]. Второй этап — содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа уже проводится [4]. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместили всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной — выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т. п. — эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета — это, действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей, психологии.

Как можно полагать, разработка новой концепции предмета и идея о соизмеримости психологических концепций могут существенно повысить эффективность и результативность комплексных и междисциплинарных исследований в психологии.

Литература

1. Кун, Т. Структура научных революций / Пер. с англ.— М., 2003.
2. Мазиллов, В.А. О предмете психологии. // Методология и история психологии: Научный журнал. — 2006. — Т. 1. — Вып. 1. — С. 55–72.
3. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: история и современность. — Ярославль, 2007.
4. Мазиллов, В.А. Когнитивная методология психологии. — Ярославль, 2011.

2. Мазиллов В.А., Янчук В.А.

Ярославль; Минск

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ФРЕЙМИНГА В ПСИХОЛОГИИ¹

Интенсификация и экстенсификация межкультурных контактов, миграционных процессов, осознание явно выраженных культурных различий (религиозных, мировоззренческих, бытовых, управленческих и т. п.) и сложностей принятия совместных решений, учитывающих межкультурную специфику, поставили под вопрос фундаментальные основания психологического знания, базирующиеся на постулатах модернистского универсализма. Попытки использования стандартных эталонов, наработанных на примере англосаксонской культуры, к представителям других культур, найдя свое выражение в постановке проблемы этно- и андроцентризма, потребовали нахождения новых методологических и теоретических решений парадигмального свойства.

¹ Работа выполнена при поддержке РФНФ, грант 11-26-01001 а/Bel.

Одно из возможных решений предлагает социокультурно-интердетерминистский диалогический подход к анализу психологической феноменологии, разрабатываемый В.А. Янчуком на протяжении ряда последних лет. Констатация качественной гетерогенности природы психологической феноменологии и ее проявлений, ее представленности в мультипарадигмальной системе координат была положена в основу определения предмета психологического знания как «бытия-в-мире самости как био-психосоциальной социокультурно-интердетерминированной диалогической сущности во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерении» [3]. Обозначенный трехмерный континуум является задающим рамки психологического объяснения и понимания, предполагающего нахождение согласований, предоставляющих относительную определенность (упорядоченность) в само- и мироотношении. Такого рода качественная разноприродность требует и особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, *во-первых*, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; *во-вторых*, процессуальность; *в-третьих*, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; *в-четвертых*, сосуществование качественно разнородных природ; *в-пятых*, экзистенциальную бытийность; наконец, *в-шестых*, механизмы особого типа интеграции разнокачественных природ и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах.

Другим методологическим основанием предлагаемого подхода явилась коммуникативная методология. Цель коммуникативной методологии состоит в разработке теоретической модели, обеспечивающей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания [2].

Эти методологические основания были положены в основу при выработке исследовательского подхода, описываемого в настоящей статье. Подход может быть обозначен как исследование культурного фрейминга. Был проведен специальный методологический анализ оснований отечественной социальной психологии, выделены ключевые социально-психологические понятия, определены их допустимые и запретные спектры значений. Был сделан принципиальный вывод, что идеи культурного фрейминга могут быть интегрированы в систему отечественной социальной психологии.

В последнее время все большую популярность в зарубежной социальной психологии получает подход, который может быть обозначен как исследование культурного фрейминга.

Именно культурный фрейминг определяет обусловленное национальной культурой своеобразие интерпретации ее представителями и способы, используемые ими в повседневной жизни для упорядочивания или структурирования мира посредством утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены.

Отметим, что для социальной психологии в первую очередь представляет интерес введенное И. Гоффманом понятие «фрейм». Сам Гоффман указывает на употребление термина «фрейм» Г. Бейтсоном.

Фрейм — понятие, введенное социологом Ирвингом Гоффманом для обозначения способа, используемого людьми в повседневной жизни для упорядочивания или структурирования мира посредством утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены. Поскольку концепция И. Гоффмана еще не получила в отечественной психологии (в отличие от социологии) необходимого отражения, остановимся на этом вопросе более подробно. На наш взгляд, идеи И. Гоффмана имеют существенное значение для развития социальной психологии.

Ирвинг Гоффман (1922–1982) — канадский и американский социолог с украинскими корнями. И. Гоффман родился в городе Мэнвилль (Канада). В университете изучал химию, после недолгой работы в Национальном кинокомитете в Оттаве поступил на факультет социологии и антропологии в Торонто, затем окончил факультет социологии Чикагского университета. Гоффман работал в Национальном центре психиатрии, с 1961 г. — работал в Калифорнийском университете. С 1968 г. до конца жизни работал в университете штата Пенсильвания. В 1981 г. И. Гоффман был избран президентом Американской социологической ассоциации. Своему главному труду «Анализ фреймов» (1974) Гоффман посвятил более десяти лет.

Понятие фрейма является одним из концептов, разработанных для схватывания интерпретативной и конструктивной природы того, что происходит в социальной жизни. Другими сопряженными понятиями являются схемы, идеология и нарратив, однако утверждается, что фреймы концептуально и функционально отличны от них. Например, схемы (структуры знаний, состоящие из научных ожиданий

в отношении объекта) и фреймы влияют друг на друга в процессе взаимодействия между двумя или более индивидами, в котором фрейм представляет своего рода интерпретативную «опору» для совмещения дивергентных схем, носителями которых могут быть взаимодействующие. Идеология может рассматриваться как широкий, часто тесно связанный ряд установок, ценностей и представлений, функционирующих как культурный ресурс для конструирования фреймов, который, в свою очередь, может изменяться успешно реализующимися фреймами. Таким образом, фреймы и такие связанные с ними понятия, как схемы и идеология, могут рассматриваться как сосуществующие в интерактивном, диалогическом взаимоотношении.

Анализ фреймов и ассоциируемых процессов был применен к различным видам активности, социальным категориям (реклама, межличностное взаимодействие, гендер, разговор) и к различным областям социальной жизни (культура, организация, политика, публичная политика). Сегодня, тем не менее, большинство попыток использования анализа фреймов в социологии большей частью реализуются по отношению к коллективным действиям и социальным движениям [4].

В целом показано, что исследование близкородственных этнических групп создает ряд сложностей методологического свойства, связанных прежде всего с тем, что выявляемые различия могут быть неявными и трудноопределимыми. Тем не менее, предлагаемые решения позволяют приблизиться к трудноэксплицируемой феноменологии той или иной культуры. Тщательный поиск различий между культурами, имеющими много общего (в языковом, этническом, историческом и социальном плане) позволяет выявлять те практики, которые носят сущностный характер для самоопределения данных сообществ. При этом методологии, опирающиеся на разные формы нарративного и дискурсивного анализа (конверсационный анализ, интеракционная социолингвистика, дискурсивный анализ), позволяют осуществить качественно-количественное исследование, минимизируя вклад определенных социальных и культурных предубеждений. Проведенный анализ позволил прийти к пониманию культурного фрейма как набора интерпретативных практик, используемых определенным сообществом для организации взаимодействия между его членами, позволяющего членам сообщества определять себя в терминах национальной/культурной идентичности, принадлежности к определенной культурной группе, а также организовывать взаимодействие с членами ин- и аут-группы. Содержание культурного фрейма актуализируется через набор ключевых высказываний, слов и формулировок, отражающих особенности использования языка для категоризации социальных объектов, для самокатегоризации и интерпретации [5].

Таким образом, становится возможным конструирование методик, позволяющих осуществлять конкретные исследования культурного фрейминга.

Литература

1. *Гофман, И.* Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. — М.: Институт социологии РАН, Институт фонда «Общественное мнение», 2004.
2. *Мазилев, В.А.* Исследование культурного фрейминга: новый перспективный социально-психологический подход. // *Малая группа как объект и субъект психологического влияния: Материалы Всероссийской научной конференции (с международным участием).* — Курск: КГУ, 2011. — Ч. 1. — С. 325-329.
3. *Янчук, В.А.* Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии. // *Методология и история психологии.* — 2006. — Т. 1. — Выпуск 1. — С. 193-206.
4. *Янчук, В.А.* Культурный фрейминг как детерминанта взаимопонимания в условиях культурного многообразия. // *Психологический журнал.* — 2010. — № 2. — С. 41-48.
5. *Янчук, В.А., Мазилев, В.А., Акуленко, А.Н., Фабрикант, М.С.* Культурный фрейминг: проблема кросс-культурного сравнения близкородственных культур. // *Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика. Международный сборник научных трудов.* — Рига: Балтийский институт психологии и менеджмента, 2011 (в печати). — Т. 7.

3. Спиридонов Я.В.

Уфа

**КОНЦЕПЦИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОНГРУЭНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ**

Проблема межличностного конфликта всегда являлась актуальной проблемой для социологии, педагогики, философии и др. Однако приоритет в изучении конфликтологической проблематики принадлежит психологии. На протяжении всего хода развития конфликтологических идей различными исследователями рассматривались такие проблемы психологии конфликта, как динамика, функции, структура, детерминация конфликта. Однако наибольшие споры вызывала и вызывает проблема функциональности конфликта.

Современная конфликтологическая наука признает конфликт в качестве необходимого элемента любых реципрокных интеракций и признает как деструктивную, так и конструктивную его функциональность. Исходя из этого, цель вмешательства, как отмечает Мортон Дойч [17], должна заключаться не в попытках устранить или предотвратить конфликт, а в попытках сделать его конструктивным.

Что касается функциональности конфликта, то стоит отметить, что в последние годы в российской конфликтологии наблюдается смещение акцента с приоритета деструктивных функций на приоритет конструктивных функций. Это во многом определяется сложно управляемой ревизией ценностных ориентаций в рамках гуманитарных наук о человеке. Вместе с тем на уровне обыденного знания деструктивность конфликта часто почти не оставляет места его конструктивности. Мы не будем перечислять традиционно выделяемые конструктивные функции конфликта, их перечень широк: от психоэмоциональной разрядки и канализации фрустрационного напряжения до рассмотрения в качестве основы любых положительных (и не только) видоизменений. Наша задача состоит в том, чтобы рассмотреть психологические условия их реализации.

В процессе анализа основных конструктивных функций межличностного конфликта, как нам кажется, вполне отчетливо проясняется одно определяющее обстоятельство, а именно, что данные функции в полной мере действительны лишь в том случае, если конфликт (как на эмоциональном, так и на проблемном уровне) будет *осознанно* пройден или изжит в полной мере, т. е. его открытый период будет пройден полно и последовательно, а не фрагментарно. Если же его нормальное течение будет по каким-либо причинам прервано (например, в результате избегания или насильственного подавления), то действительность вышеотмеченных функций будет, в лучшем случае, проблематична. Отмеченное обстоятельство прямо или косвенно подтверждается многими как отечественными, так и зарубежными специалистами в области конфликтов. Так, Б.И. Хасан утверждает, что «важнейшим фактором эффективности «конфликтования» выступает организационная способность «удержания» конфликта в аналитических процедурах, вместо его быстрого «сворачивания» (фактически — избегания)» [16]. Примерно о том же пишет Д.П. Зеркин, отмечая, что подавить или отменить конфликт возможно только временно, после чего последний вновь обязательно возникает, «...т. к. остается нерешенным лежащее в его основе объективное противоречие, не устранены элементы конфликтной ситуации» [3].

Вышеотмеченное условие конструктивности конфликта, по нашему мнению, отражает как минимум два момента: а) адекватное осознание собственной психоэмоциональной составляющей «конфликтующим» субъектом; б) полноценная и адекватная реализация собственной психоэмоциональной составляющей «конфликтующим» субъектом, направленное на разрешение проблемы.

Все это, на наш взгляд, достаточно отчетливо сочетается с феноменом конгруэнтности. Отмеченный феномен концептуально уходит корнями в человекоцентрированный подход Карла Роджерса и представляет собой одну из наиболее важных категорий в его теоретической и психотерапевтической системе. «Конгруэнтность, — пишет К. Роджерс, — является термином, который мы используем для обозначения точного совпадения переживаний и осознания. В дальнейшем его можно распространить на совпадение переживания, сознания и общения» [9].

Отечественные психологи А.Б. Орлов и М.А. Хазанова понимают конгруэнтность как процесс безоценочного осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний

и проблем с их последующими точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей [8].

Вместе с тем категория конгруэнтности, на наш взгляд, предполагает возможность дифференциации применительно к специфическим областям человеческого взаимодействия. Так, Р. Нельсон–Джоунс, анализируя функционально–содержательный аспект Я–концепции в рамках клиент–центрированного подхода, отмечает, что последнюю можно рассматривать как структуру, состоящую из различных Я–концепций, каждая из которых может быть более или менее важной относительно других, связанных различными способами. Однако в то время как одни Я–концепции могут соответствовать реальным переживаниям, т. е. быть конгруэнтными, другие, напротив, могут в различной степени не соответствовать реальным переживаниям, т. е. быть неконгруэнтными. Различные Я–концепции могут отражать различные сферы жизнедеятельности [7].

Таким образом, можно предположить, что в структуре Я–концепции может иметь место специфическая Я–концепция, отражающая совокупность представлений о себе в специфической сфере конфликтного взаимодействия. В соответствии с этим мы выделяем в качестве относительно самостоятельного свойства субъекта конфликтную конгруэнтность, которая определяется как *процесс адекватного осознания своих конфликтных переживаний и их реализации на коммуникативном, поведенческом уровне. Под конфликтными переживаниями мы понимаем спектр эмоций, связанных с противоречиями и проблемами в межличностных отношениях* [14].

Что касается содержания эмоциональных переживаний в ситуации межличностного противоречия, то в этом контексте нами было проведено соответствующее эмпирическое исследование. В данном исследовании было выявлено, что основное эмоциональное содержание конфликтной ситуации преимущественно составляют эмоции интереса, характеризующие познавательную активность, и эмоции, образующие аффективный компонент враждебности [15].

Необходимо отметить, что конфликтная конгруэнтность является частным явлением более общей конгруэнтности, однако введение данного понятия является необходимым в целях дифференциации и конкретизации понятия конгруэнтности в специфической сфере конфликтного взаимодействия.

В структуре конфликтной конгруэнтности мы выделяем три компонента [11]:

- 1) рефлексивный компонент
- 2) компонент реализации;
- 3) компонент коррекции.

1) *Рефлексивный компонент.* Данный компонент является ключевым, при его выпадении функциональность остальных, а прежде всего компонента реализации, достаточно проблематична. Он включает в себя когнитивные процессы, направленные на наиболее точную символизацию в Я–концепции собственных конфликтных переживаний и диспозиций. По сути это частный элемент Я–концепции, отражающий совокупность представлений о своих конфликтных диспозициях и негативных эмоциональных переживаний в отношении окружающих.

В контексте вышесказанного стоит отметить, что мы имеем дело не просто с искаженным отражением психоэмоциональных процессов и состояний в Я–концепции, а даже, может быть, с относительно автономным их функционированием. Это отражено не только в рамках человекоцентрированной парадигмы Карла Роджерса, но и в иных психотерапевтических парадигмах. Так, это достаточно четко отражено в работах Жака Лакана. Классик французского психоанализа подчеркивает, что сознательное представление о себе является мнимой конструкцией, образованной суммой всех психологических защит — конструкцией несколько автономной от подлинной природы человека. Проблема точности познания и восприятия занимает важное место и в онтопсихологии Антонио Менегетти. «Человек создан определенным образом, — отмечает Менегетти, — но представляет себя, думает о себе, отражает себя не таким, каким является на самом деле» [6].

2) *Компонент реализации.* Второй компонент образуется механизмами конструктивной реализации конфликтного потенциала. Он определяется актуальными целями личности в заданном ситуативном контексте. В традициях гуманистической психологии принято рассматривать конгруэнтность как совпадение «переживаний» и «сообщения». Вместе с тем принципиально необходим учет ситуативного контекста с актуальными и стратегическими целями. Этот контекст во многом определяется фактором профессиональных целей и задач. Так, это наглядно проявляется в педагогической и управленческой деятельности.

Таким образом, компонент реализации опирается на два момента: а) полноценная и последовательная реализация собственной психоэмоциональной составляющей «конфликтующим» субъектом; б) ситуативный контекст с учетом актуальных и стратегических целей.

Второй момент, как правило, определяется фактором профессиональных целей и задач. В этом отношении известный отечественный конфликтолог М.М. Кашапов говорит о «надситуативном мышлении». «Для повышения конфликтной компетентности, — пишет М.М. Кашапов, — необходимо научиться подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации, обнаруживать надситуативную проблемность, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Надситуативно мыслящие профессионалы, анализируя конфликтную ситуацию, начинают осознать и актуализировать собственные ресурсы, что способствует реализации творческого способа разрешения проблемности» [4].

Может показаться, что оба момента противоречат друг другу, т. к. с одной стороны перед нами предстает психоэмоциональная составляющая, с другой — контекстная и целевая. Однако вопрос тут скорее «инструментальный», заключающийся в овладении психологическими навыками конструктивной реализации, когда оба момента не просто не противоречат, а более того — взаимообеспечивают друг друга.

3. *Компонент коррекции.* Данный компонент является достаточно специфичным и наиболее психологически сложным в плане собственной функциональности. Он во многом отражает психотерапевтические как интер-, так и интроперсональные процессы. Данный компонент образуется механизмами реконструкции рефлексивного компонента в пользу большего соответствия поведенческим и психоэмоциональным проявлениям. Он прежде всего опирается на процесс скрупулезного анализа содержания обратной связи, отражающей объективные проявления конфликтной активности личности. Именно индикаторы социального «зеркала» являются в этом отношении тем материалом, который использует компонент коррекции. Карл Роджерс пишет, что сам человек не может в данный момент оценить степень своей конгруэнтности. «Мы можем научиться успешно измерять ее, — отмечает далее автор, — принимая во внимание точку зрения других людей» [9] (курсив мой — Я.С.).

Работа над развитием компонентов коррекции наиболее эффективна в психотерапевтических группах, где одну из ключевых ролей играет качественная и доверительная обратная связь. Предложенная модель, на наш взгляд, позволяет раскрыть ряд психологических условий конструктивности межличностного конфликта в контексте конфликтующего субъекта. Вместе с тем она, безусловно, нуждается в развитии и доработке, прежде всего в плане психотехнологических аспектов.

Литература

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология. — М.: ЮНИТИ, 2000. — 551 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
3. Зеркин, Д.П. Основы конфликтологии: Курс лекций. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 232 с.
4. Кашапов, М.М. Психология творческого процесса в конфликте. — Ярославль: ЯрГУ, 2011. — 296 с.
5. Козер, Л. Функции социального конфликта. — М.: Идея Пресс, 2000. — 208 с.
6. Менегетти, А. Введение в онтопсихологию. — М.: ННБФ «Онтопсихология», 2006. — С. 138.
7. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
8. Орлов, А.Б., Хазанова, М.А. Феномены конгруэнтности и эмпатии. // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 68–73.
9. Роджерс, К.Р. Недирективное консультирование: клиентцентрированная терапия. // Техники консультирования и психотерапии: Тексты / Ред. и сост. У.С. Сахакиан. — М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 207–255.
10. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Эксмо-пресс, 2001. — 416 с.
11. Спиридонов, Я.В. Конфликтная конгруэнтность личности как фактор конструктивной функциональности конфликтного взаимодействия: концептуальные предпосылки, структура и функции. // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: Материалы международной научно-практической конференции. — СПб.: СПбГИПСР, 2012.
12. Спиридонов, Я.В. Концептуальные предпосылки феномена конфликтной конгруэнтности. // Вестник ВЭГУ: Научный журнал. Педагогика. Психология. — Уфа: Восточный университет, 2007. — С. 193–198.

13. *Спиридонов, Я.В.* Психология межличностного конфликта. — Уфа: Восточный университет, 2007. — 134 с.
14. *Спиридонов, Я.В.* Специфика структуры интегральной индивидуальности студентов с различным уровнем конфликтной конгруэнтности: Дис. ... к. психол. н. — Пермь, 2006 — 162 с.
15. *Спиридонов, Я.В.* Специфика эмоциональных переживаний студентов в ситуации межличностного конфликта. // Современный образовательный процесс: непрерывность, доступность, качество: Материалы всероссийской научно-практической конференции. — Уфа: Восточный университет, 2004. — С. 42–45.
16. *Хасан, Б.И.* Конструктивная психология конфликта. — СПб.: Питер, 2003. — 250 с.
17. *Deutsch, M.* The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. — New Heaven and London: Vale Univ. Press, 1973.

4. **Васина В.В., Халитов Р.Г.**

Казань

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ДИССОНАНС И ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ

Актуальность исследования социальных конфликтов определяется тем, что изменения в окружающем социальном мире сегодня происходят быстрее изменений в представлениях человека о нем. Адаптация к социальной среде — это адаптация к нормам социальной группы, нормам большинства; нормы социальной среды определяют, какими психологическими характеристиками должен обладать человек, какое поведение он должен выстраивать, какими должны быть его взгляды и представления. Соблюдение норм социальных групп создает устойчивое комфортное состояние человека в них, нарушение этих норм приводит к психосоциальному диссонансу.

Экспериментальные исследования социальных установок не позволяют предсказывать поведение человека по причине недооценки «социальных сил» любой ситуации и переоценки контролирующего влияния внутренних, личностных ресурсов индивида. Под социальными силами понимаются групповые нормы и групповое давление: стремление к единодушию, стремление быть привлекательным, быть принятым в группе, влияние последствий поступка и т. п. Все эти силы действуют только в реальной ситуации, значительно изменяя поведение. Учитывая различные побудительные причины того или иного поведения индивида в группе, социальные силы, а также характерные для ситуаций взаимодействия индивида и группы противоречия, мы вводим понятие психосоциального диссонанса. Психосоциальный диссонанс — это несоответствие представлений субъекта взаимодействия нормам социальной группы (общества), возникающее психическое напряжение, которое может привести к стрессу, психосоматическим заболеваниям, девиациям, социальным конфликтам или же к развитию человека — выходу на новую ступень, к разрешению конфликтных ситуаций, к созданию новых психосоциальных конструктов. Любые требования социальных групп, общностей, общества способствуют возникновению состояний напряженности, что связано с социальным сравнением, оценкой, соблюдением норм той или иной социальной группы. При совпадении нормативных характеристик личности и группы происходит идентификация с группой, в противном случае, при несовпадении представлений о нормах (формальных и неформальных) возникает психосоциальный диссонанс. Актуальной является теоретическая разработка различных аспектов феномена психосоциального диссонанса и его роли в развитии субъекта взаимодействия, его диагностика в больших и малых социальных группах, а также количественное измерение и построение структурных и численных моделей психосоциального диссонанса, что в дальнейшем позволит возникающую в данном случае психическую напряженность направить на творчество, развитие субъектов взаимодействия, на преодоление социальных конфликтов.

Выполняя различные социальные функции, человек выступает субъектом многочисленных социальных групп, участвуя в различных по форме и содержанию социальных конфликтах.

Нами обосновано введенное понятие «психосоциального диссонанса» (в отличие от когнитивного диссонанса) как несоответствие представлений субъектов взаимодействия нормам, принятым и устоявшимся в обществе (популяции) или иной социальной группе. Психосоциальный диссонанс определен как функциональная переменная. Это позволяет в случае нормального распределения характеристик проводить вычисление психосоциального диссонанса только по средним значениям и стандартным отклонениям изучаемых характеристик без статистического набора данных по диссонансу.

Выявление психосоциального диссонанса позволяет определить группы субъектов, склонных к креативному или девиантному поведению, к возбуждению или подавлению социальных конфликтов, что позволит предпринимать профилактические меры.

Выявление несоответствия представлений (психосоциального диссонанса) субъектов взаимодействия (личностей, социальных групп) в конфликтных ситуациях позволяет предотвратить столкновение интересов, если диагностировать психосоциальный диссонанс до возникновения конфликта, или минимизировать, погасить, если конфликт уже возник. Это может быть применимо в разных сферах взаимодействия: в политике, управлении, производстве, семье и т. д.

Выведенные формулы психосоциального диссонанса позволяют прогнозировать тенденцию вероятного поведения больших и малых социальных групп в условиях кризиса общества без статистической обработки эмпирического материала на диссонанс.

В практике семейного консультирования диагностика психосоциального диссонанса позволяет установить рассогласование членов семьи в их представлениях о семейных ориентирах (целях, ценностях и т. п.).

Психосоциальный диссонанс — имманентная характеристика взаимодействия любой развивающейся социальной группы, проявляющаяся как несоответствие представлений субъектов взаимодействия неофициально принятым, но устоявшимся нормам бытия и деятельности этих социальных групп.

Нами выяснено, что в быстроразвивающемся мире существует психосоциальный диссонанс между возрастными социальными группами (увеличивающееся расхождение представлений между поколениями) и отсутствует диссонанс между половыми социальными группами (сближение представлений вследствие феминизации общества). Сам факт существования психосоциального диссонанса имплицитно предопределяет развитие или регресс субъектов взаимодействия (личности или группы); он выступает как социально-психологический барьер, при преодолении которого группа (или общество) выходит на иную ступень своего развития.

Это дает возможность диагностики отклонений с последующей коррекцией в психотерапевтической практике. Применительно к социальным группам открывается перспектива превентивного моделирования возможного развития событий в кризисных ситуациях общества. Выяснено, что в обществе зрелые мужчины и женщины болезненно реагируют на критику, доводя отношения до конфликта. Молодые мужчины готовы быть во взаимодействии со всеми слоями общества. Остальные же субъекты взаимодействия людей с высшим и незаконченным высшим образованием предпочитают взаимодействовать в своей социальной группе — «замкнуты на себе подобных».

Построенная модель позволяет при помощи формул связать психосоциальные характеристики личности, социальных групп, общества. Появляется возможность экстраполировать формулу на неизученные области социального взаимодействия. Установив численный показатель индивидуального психосоциального диссонанса, можно прогнозировать, к какой социальной группе будет тяготеть субъект по исследованным характеристикам социального взаимодействия и наоборот: в какой социальной группе субъект не сможет самореализоваться, поскольку его представления находятся в диссонансе с неофициальными, но принятыми нормативами этой группы. По интенсивности и длительности нахождения в диссонансе можно выделить 4 подгруппы субъектов, участвующих в конфликтах.

Первая подгруппа — это субъекты, находящиеся в состоянии творческого поиска и эмоционального подъема. Долгое пребывание в таком состоянии приводит к эмоциональному выгоранию. Высокая диссонансность типична для креативных личностей, которых не тяготит это состояние; напротив, они ждут и даже сами стимулируют его. По проведенным наблюдениям в этом квадранте чаще оказываются одаренные взрослые. Часть опрошенных свое диссонансное состояние не чувствуют, не считают «ненормальным», они адаптированы и не хотят его изменять.

Вторая подгруппа — это личности, которым требуется профессиональная психотерапевтическая помощь по минимизации диссонанса. При длительном пребывании в диссонансном состоянии высокой

интенсивности их личностные характеристики деформируются и приводят к психосоматическим заболеваниям. В этом квадранте оказываются субъекты, подвергшиеся различным природным и социальным катаклизмам, военным действиям на длительном отрезке времени, а также их близкие с разного рода психическими расстройствами. По мере разрешения психосоциальных проблем состояние личности перемещается в один из других квадрантов.

При снижении длительности и интенсивности напряжения состояние диссонанса отличается незначительно от нормы, периодически получая непродолжительные и небольшие «встряски», которые необходимы для поддержания тонаса жизни. Диссонанс минимизируется.

При уменьшении длительности, но высокой интенсивности напряжения возможны инсайт, озарение, откровение, соответственно, возникновение новых позитивных представлений, решений, которые приводят к развитию личности, творчеству. Ценности жизни меняются, перенесенный кризис кардинально изменяет отношение к жизни.

При снижении длительности и интенсивности значение рассматриваемой переменной психического явления X смещается в сторону среднего значения в сообществе X_{cp} и попадает в диапазон $[X_{cp} - \sigma X_{cp} + \sigma]$, т. е. исчезает состояние диссонанса, и личность пребывает в норме соответствующего сообщества.

Третья подгруппа — это личности, которые за однообразием повседневной жизни, скорее всего, забывают о том, что они еще что-то умеют. Повышение интенсивности диссонанса жизненной ситуации может стимулировать субъекта к раскрытию его потенциальных способностей. У субъектов этого квадранта проявления диссонанса незначительные, порой незаметные. Кратковременные воздействия приводят к уменьшению диссонанса и возвращению субъекта к «нормативному» состоянию.

Четвертая подгруппа — это личности, адаптировавшиеся к своему диссонансному состоянию. При снижении интенсивности и сохранении длительности диссонанса состояние стабилизируется как хроническое, если не была оказана своевременная психологическая помощь. К такому состоянию спонтанно приходит большинство субъектов.

Профилактика конфликтов заключается в определении эффективного пребывания в одной из подгрупп, переходы в пространстве квадрантов происходят по мере разрешения возникающих при этом конфликтов. Согласно нашей модели, несовпадение представлений субъекта с нормами референтной группы приводит к психосоциальному диссонансу, который может трансформироваться в различные виды конфликта между личностью и группой.

При внешнем конфликте с групповым большинством он может разрешиться по одному из четырех сценариев: борьба, агрессия — сдвиг представлений группы в сторону собственных представлений; конформизм — сдвиг собственных представлений в сторону представлений группы; консенсус, сотрудничество — взаимный сдвиг представлений навстречу друг другу; бегство — уход, избегание группы.

При внутреннем конфликте он может вылиться в стресс, в психосоматические и личностные расстройства, а при профилактике конфликтов — в работу над собой, в преодолении внутренних психологических преград, к саморазвитию.

Вычисленные значения межгруппового психосоциального диссонанса дают возможность прогнозировать, моделировать вероятные действия социальных групп как в популяции, так и во взаимодействии между собой. Согласно нашей модели, чем выше значения психосоциального диссонанса, тем выше социальная напряженность, тем вероятнее, что диссонансная часть группы будет находиться во внешнем или внутреннем конфликте.

Конфликт межгрупповой будет выражаться в действиях, развивающихся по одному из четырех сценариев: борьба, агрессия — активная работа по сдвигу представлений популяции в сторону групповых представлений; конформизм, растворение группы в популяции, потеря собственной индивидуальности группы — сдвиг групповых представлений в сторону представлений популяции; консенсус, сотрудничество, интеграция — взаимный сдвиг представлений навстречу друг другу; изоляция, сегрегация — выход социальной группы из популяции.

Конфликт внутригрупповой может вылиться в следующие действия: внутригрупповая работа по совершенствованию внутригрупповых ценностей, преодоление внутригрупповых психологических преград, внутригрупповая борьба, которая может привести к разным исходам вплоть до дестабилизации группы, деградации, к разрушению группы.

Разрешение этих конфликтов, возникающих вследствие психосоциального диссонанса, приводит к развитию субъектов взаимодействия.

Итак, чем больше показатель интегрального диссонанса социальной группы, тем выше напряженность между группой и обществом, тем выше вероятность, что эта группа будет в конфронтации с ним. Превентивно диагностируемый межгрупповой психосоциальный диссонанс позволяет прогнозировать развитие социальных процессов в обществе и на этом основании выстраивать стратегию предупреждения социальных конфликтов.

Литература

1. *Халитов, Р.Г.* Нелинейная модель диссонанса в больших социальных группах. // Казанский педагогический журнал. — 2007. — № 2 (50). — С. 98–101.
2. *Васина, В.В., Халитов, Р.Г.* Нелинейная модель психосоциального диссонанса как характеристика взаимодействия личности, социальных групп, общества. // Городское здравоохранение. — 2009. — № 2. — С. 23–25.
3. *Халитов, Р.Г., Юсупов, И.М.* Межгрупповой диссонанс как индикатор психосоциальной безопасности общества. // Социально–психологическая безопасность народов Поволжья: Материалы междунар. конф. — Казань: Познание, 2009. — С. 38–43.
4. *Халитов, Р.Г., Юсупов, И.М.* Психосоциальный диссонанс — индикатор политической нестабильности общества. // Материалы междунар. конф. «Теория и практика российской политической психологии». — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. — С. 279–282.

5. Халитов Р.Г.

Казань

КОНФЛИКТ КАК ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ

В основе любого конфликта лежит психосоциальный диссонанс, который мы определяем как несоответствие представлений рассматриваемого субъекта взаимодействия нормам эталонного субъекта взаимодействия и возникающее психическое напряжение, которое может привести к конфликту, дистрессу, девиациям, психосоматическим отклонениям или к развитию субъекта взаимодействия, творчеству, возникновению новых представлений.

Для более полного понимания дадим определение представления К.К. Платонова, которого мы придерживаемся: «Представление — форма отражения в виде наглядно-образного знания, одно из проявлений памяти, следовой образ ранее бывшего ощущения или восприятия».

И.М. Сеченов указал, что в структуру представления наряду с образом «...входят, помимо внешних признаков, такие, которые открываются не непосредственно, а только при детальном умственном и физическом анализе предметов в их отношении друг к другу и к человеку».

Представление, обобщаясь со словом, формирует понятие, причем слово выражает не только понятие, но и конкретное представление» [1. С. 99].

Мир дается нам (познается нами) в ощущениях, которые сохраняются в памяти в образах (мира) — представлениях и, соединяясь со словом, образуют понятия, при помощи которых мы общаемся, делимся своими представлениями (ощущениями) о мире.

Поскольку мир дихотомичен, полюсен, диалектичен (познается в сравнении), у каждого понятия существует полюсное понятие («анти»-понятие). Например, хорошо — плохо, диссонанс — консонанс (родовые пары, которые образуют видовые понятия внутри полюсов: прекрасно, очень хорошо..., когнитивный диссонанс, коммуникативный диссонанс... и т. д.). Таким образом, пара полюсных понятий образует некий континуум (семантическое множество), который заполняется в ходе познания разнообразия мира (получение жизненного опыта). Поскольку понятия противоположные, то семантическое множество можно упорядочить (упорядоченное множество) в порядке близости к тому или иному полюсу и придать им численные значения — отразить на числовую ось. Формирующийся жизненный опыт хранится

в памяти в виде представлений. Понятия формируются на основе представлений, т. е. элементарными ячейками виртуальной памяти являются представления.

Интересно (актуально) изучать не только отдельные представления, а совокупность (множество) представлений. Например, изучать свойства психики человека как отражение некоего множества представлений. Возьмем, к примеру, эмпатию. Эмпатия — понятие, которое ввел ученый согласно своим представлениям о том, что это такое как явление, из чего оно состоит, как определяется, и создал Опросник для численного определения наличия этого явления у конкретного человека в большей или меньшей степени, для изучения представлений человека о самом себе и для замера выраженности эмпатии.

Опросник выглядит примерно так:

Эмпатия — это когда человек ведет себя:

1) в ситуации 1 так-то (опрашиваемый отвечает на вопрос согласно своему представлению) — к1 баллов;

2) в ситуации 2 так-то (по представлению опрашиваемого человека) — к2 баллов; ...

n) в ситуации n так-то (по представлению опрашиваемого человека) — kn баллов.

Просуммировав количество баллов по n вопросам, мы получим представление об уровне выраженности эмпатии у опрашиваемого человека. Т. е. некое множество из n представлений создают представление об уровне выраженности эмпатии опрашиваемого человека. Аналогично, но подсознательно человек имеет представление об уровне выраженности другого человека, оценивая его (другого) человека представления в аналогичных n ситуациях. В этом выражается валидность Опросника.

Одна из проблем социальной психологии — попытка выйти за рамки индивидуальной парадигмы. Г. Тэджфел сделал первую серьезную попытку выйти за пределы индивидуальной парадигмы в теории социальной идентичности. Его теория получила широкое распространение в европейской социальной психологии. Но окончательный прорыв границ индивидуальной парадигмы был совершен концепцией самокатегоризации Дж. Тернера, которая позволяет провести отчетливую грань между феноменами индивидуальными и феноменами групповыми, т. е. выделить то, что принадлежит не совокупности субъектов, а «совокупному субъекту», обладающему системой особых качеств. Теория социальной идентичности вводит три основных концепта: социальную категоризацию, социальное сравнение и социальную идентификацию. В концепции самокатегоризации Дж. Тернер «переворачивает» каузальную связь между социальной идентичностью и интергрупповым поведением. «Если мы проведем различие между персональной и социальной идентичностью и допустим, что самовосприятие изменяется вдоль континуума, определяемого этими двумя формами самоопределения, можно увидеть, что перемещение вдоль этого континуума идентичности будет вызывать социальное поведение или как межперсональное, или как межгрупповое». Т. е. межгрупповое поведение — результат, а не причина самовосприятия. Это вводит процесс формирования социальной идентичности в рамки процесса самокатегоризации. «В отличие от первоначального определения Тэджфелом социальной идентичности как аспекта Я-концепции, извлеченного из группового членства и основанного на нем, новое понимание вытекает непосредственно из социальной категоризации себя и видится как каузальная база групповых процессов» (Дж. Тернер). Разделение персональной и социальной идентичности позволяет показать целесообразность деперсонализации и стереотипизации групповых членов как основы для категоризации внешних групп. И эта мера может оказаться очень удобной при оценке напряженности межгрупповых отношений [2].

Для более сильной оценки возникающего напряжения между субъектами взаимодействия к концепции Тэджфела и Тернера необходимо добавить понятие рефлексии, которая в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом — лицом или общностью — того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Таким образом, концепция возникновения психосоциального диссонанса выглядит следующим образом:

— социальная категоризация — упорядочивание объектов социального окружения путем распределения социальных объектов по группам, имеющим сходство по значимым для индивида критериям;

— идентификация личности с социальной группой (СГ), в которой осуществляется деятельность личности: внешняя и внутренняя, формальная и неформальная;

— адаптация к новым условиям деятельности (к СГ), к новой нормативной деятельности: формальной и неформальной; внешней и внутренней;

— социальное сравнение (оценка) — установление различий социально-психологических представлений о нормах личности и социальной группы;

— рефлексия и возникновение психосоциального диссонанса, внутреннего и внешнего, как психологических барьеров в виде рассогласования представлений, преодоление которых за счет возникшего психического напряжения и ведет к «развитию» личности;

— выбор пути «развития»: либо новообразование, либо психологическая защита и нереализованная психическая напряженность, которая может привести к стрессу, психосоматическим отклонениям и т. д.;

— обратная связь — взаимодействие, категоризация, идентификация, адаптация, оценка, рефлексия, диссонанс, выбор — элементарный цикл взаимодействия;

— как итог: либо возникновение новых психологических конструктов (компетенций); либо психологическая защита (стрессообразующий фактор) и психическая напряженность, которая ведет к стрессу, девиациям, конфликтам, психосоматическим отклонениям и т. д.

В цикле взаимодействия ключевым этапом становится психосоциальный диссонанс — это точка выбора траектории развития субъекта взаимодействия (либо образование новых компетенций, либо новых психологических комплексов, защит).

Для разрешения возникающего психического напряжения между субъектами взаимодействия, для изменения представлений субъектов взаимодействия возникают разные виды конфликтов [4. С. 3–13].

Для эмпирического рассмотрения этих утверждений нами было проведено тестирование (Опросник Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»). К. Томас предполагает, что в конфликтной ситуации человек выбирает пять основных стратегий: *противоборство*, *сотрудничество*, *компромисс*, *уклонение (или избегание)*, *уступка (или сглаживание)*. Психосоциальный диссонанс определялся по коммуникативно-волевым компонентам (опросники Меграбиана и Роттера) — эмпатии, присоединению, чувствительности к критике и локус-контролю [3. С. 135–146]. По формулам были вычислены коэффициенты психосоциального диссонанса по всем исследуемым коммуникативно-волевым компонентам. Полученные таким образом данные мы разделили на три группы по каждой характеристике: 1) группа с отрицательным коэффициентом диссонанса, для $K_i < -1$; 2) группа «нет диссонанса», для $abs(K_i) < 1$; 3) группа с положительным коэффициентом диссонанса, для $K_i > 1$. Для каждой группы определили средние значения стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Для большей наглядности были выделены в отдельную группу субъекты взаимодействия, у которых нет диссонанса ни по одной из четырех характеристик коммуникативно-волевого компонента — группа «конформных». Тогда эта группа остается одной и той же для всех исследуемых характеристик субъектов взаимодействия и является реперной точкой (точкой отсчета), в отличие от диссонансных групп, имеющих разные характеристики. При вычислении количества субъектов в социальных группах получили, что конформная группа составляет 17 % от выборки. И поскольку в двух диссонансных группах ($K_i < -1$ и $K_i > 1$) по 16 %, то оставшаяся часть группы (не диссонансных и не конформных по рассматриваемой характеристике) составляет примерно 50 % выборки. Это люди, которые определяют также норму и которые уравнивают группу между крайними (диссонансными) значениями характеристик субъектов в социальной группе и дают возможность развиваться конформным «приспособленцам и сглашателям», которые, в свою очередь, создают устойчивость группы, но ведут к инертности группы, застою и не желают ничего менять.

Эмпирические исследования показали, что полученная взаимосвязь стратегий поведения в конфликтных ситуациях и проявления психосоциального диссонанса коммуникативно-волевых компонентов субъектов взаимодействия заключается в следующем: в целом, по сравнению с конформной группой диссонансные группы предпочитают стратегии «противоборство» и «сотрудничество»; а также у них по сравнению с конформной группой ниже значения стратегий «уступка» и «избегание»; а значения стратегии «компромисс» примерно одинаковы для всех групп. Т. е. диссонансные по коммуникативно-волевым компонентам группы субъектов взаимодействия, склонные иметь свои собственные представления, отличные от большинства, при отстаивании своих представлений (в конфликтах) готовы не только бороться за них, но и при необходимости сотрудничать, при этом не уступать и не уходить от отстаивания своих представлений, предпочитают не избегать конфликтных ситуаций.

Из рис. 1 видно, что у диссонансных групп приоритетность «индивидуальных» (рассматриваемых групп) и «групповых» (эталонных групп) норм высокая. Конформные группы склонны тяготеть только к групповым нормам. Здесь проявляется два варианта «развития» при наличии психосоциального диссонанса (согласно определению): 1) психологическая защита (противоборство), которая ведет к деградации в той или иной мере; 2) развитие (сотрудничество) субъектов взаимодействия.

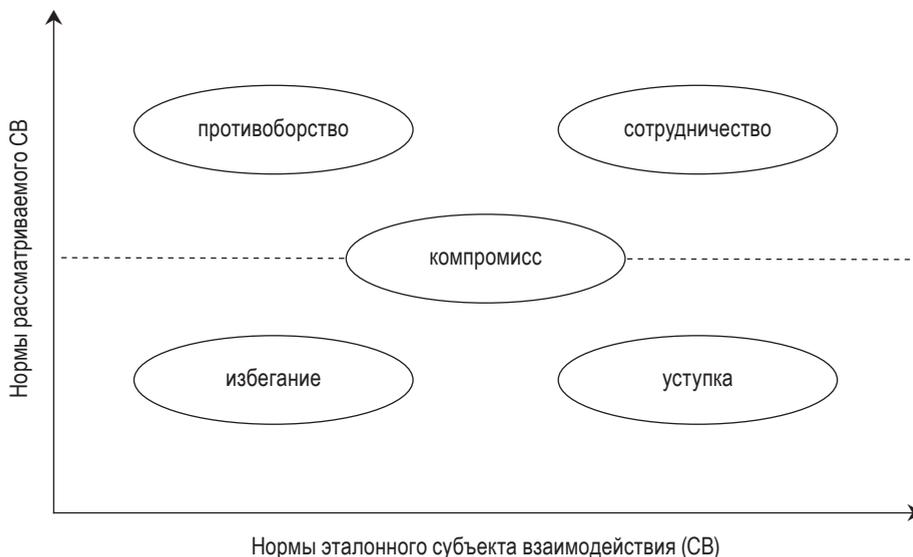


Рис. 1. Стратегии поведения в зависимости от приоритетности норм

Таким образом, конфликт может развиваться по двум сценариям: либо противоборство и «разрушение» своих или эталонных норм; либо сотрудничество и развитие, расширение своих и эталонных представлений, освоение разнообразия мира (в т. ч. и социального) и новых представлений (творчество).

Литература

1. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. — М.: Высшая школа, 1984. — 174 с.
2. Сушков, И.Р. Психология взаимоотношений групп в социальной системе. // Дис. ... д. психол. н. Специальность № 19.00.05 — Социальная психология, 2002. — 306 с.
3. Халитов, Р.Г. Модель психосоциального диссонанса в половозрастных социальных группах (на примере коммуникативно-волевых компонентов психики). // Экспериментальная психология. — 2010. — № 3.
4. Халитов, Р.Г. Психосоциальный диссонанс и конфликт. // Вестник Удмуртского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Психология. Педагогика. — 2012.— Вып. 1.

РАЗДЕЛ 2

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ИННОВАЦИЙ И РИСКОВ

6. Леонов И.Н.

Ижевск

РЕГУЛЯЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Утверждение о том, что мы живем в динамичном и изменяющемся мире, сегодня уже не кажется оригинальным. Однако следствия из этого утверждения представляют определенный интерес: актуализируется проблема неопределенности, приобретающая характер одной из центральных проблем, требующих разрешения.

В исследовательско-практическом аспекте неопределенность выступает как некоторая проблема, предстающая перед человеком (личностью, субъектом, индивидуумом и т. д.) и качественно отличающаяся от проблем, с которыми сталкивается человек в стабильном «определенном» мире. В данном контексте изучение неопределенности реализуется при помощи рассмотрения ее через призму существующих научных подходов в психологии и «незаметно» превращается в изучение толерантности к неопределенности, выявлению объективной и субъективной неопределенности, способов преодоления неопределенности и способов управления ею, т. е. феноменов, связанных с существованием неопределенности и бытием субъекта в контексте неопределенности.

Ряд исследователей отмечает толерантность/интолерантность к неопределенности как важнейшую психологическую характеристику бытия человека в современном мире.

Т.В. Корнилова выделяет следующие личностные переменные, связанные с толерантностью к неопределенности:

1. Шкала толерантности к неопределенности, которая означает готовность к решениям и действиям в условиях неопределенности, к новым идеям, к изменчивым стимулам, изменениям собственных познавательных стратегий.

2. Шкала интолерантности к неопределенности, выступающая автономной переменной и отражающая стремление субъекта к ясности в отношении к миру, неприятие неопределенности в суждениях и мнениях, ригидность (невозможность поменять прежние взгляды и стратегии в новых условиях) и рациональность (направленность на максимальный сбор информации, без полноты которой решения субъекта невозможны).

3. Шкала межличностной интолерантности к неопределенности — принятие/неприятие неопределенности в сфере межличностных отношений, нетерпимость к недоговоренностям и неопределенности в общении с другими, стремление к прояснению позиций и четким стратегиям поведения.

Однако помимо рассмотрения принятия/непринятия неопределенности в тех или иных сферах жизни субъекта, актуальным оказывается вопрос о регуляции поведения в ситуации неопределенности. Дополнительно необходимо сформулировать понимание «ситуации неопределенности».

Данная ситуация может быть рассмотрена как когнитивный конструкт личности, который отражает часть «объективной» реальности, существующей в пространстве и времени и характеризующейся социальным контекстом. По поводу представленности ситуации в сознании индивида выделяют два момента:

формирование и развитие конструкта ситуации и функционирование конструкта, отражающего ситуацию в качестве элемента целостной системы, представляющей картину мира. Отмечается, что ситуация задает контекст восприятия человека, внося упорядоченность в общую картину социального мира.

David J. Wilkinson описывает «континуум неопределенности», левый полюс которого назван «Ясность» и характеризуется низким уровнем неопределенности, точностью, «понятностью», возможностью установления однозначных причинно-следственных связей, объяснения ситуации на основе прошлого опыта, формирования прогноза как продолжения настоящей ситуации в будущее. Правый полюс назван «Хаос или полная неопределенность» и характеризуется отсутствием порядка, неизвестностью, отсутствием причинно-следственной связи, невозможностью объяснения ситуации на основе прошлого опыта. Соответственно, от полюса «Ясности» к полюсу «Хаоса или полной неопределенности» будет увеличиваться риск, сопровождающий действия в данной ситуации, и уменьшаться ясность связи между причиной и следствием.

В рамках рассмотрения ситуации неопределенности как когнитивного конструкта субъекта она может быть раскрыта именно через способы интерпретации событий согласно схеме D.J. Wilkinson, когда конструкт ситуации будет строиться с использованием принципов объяснения, отражающих степень «ясности» или «неясности» ситуации для субъекта. В данной логике ситуация неопределенности может быть зафиксирована лишь в том случае, если происходящие события, связи между объектами не могут быть однозначно проинтерпретированы на основе прошлого опыта, субъект испытывает трудности в определении причинно-следственных связей между происходящими событиями, отмечает высокую степень риска, присущего данной ситуации.

Естественным образом актуализируется проблема поведения в ситуации неопределенности. В.А. Ядов отмечает, что на всех уровнях поведение регулируется диспозиционной системой личности, однако в каждой конкретной ситуации и в зависимости от цели ведущая роль принадлежит определенному уровню диспозиций. Схема регуляции поведения может быть представлена как совокупность ряда процессов: извлечение из общего багажа знаний элементов, относящихся к данной ситуации, потребностям и эмоциональному состоянию субъекта; формирование когнитивно-эмоциональных связей; формирование поведенческих готовностей в соответствии с уровнем деятельности.

Именно в случае невозможности однозначного и непротиворечивого объяснения той или иной ситуации на основе прошлого опыта мы можем зафиксировать ситуацию неопределенности. Поведение в данной ситуации будет обусловлено:

- личностной диспозицией, регулирующей поведение в данной ситуации — толерантность/интолерантность к неопределенности;
- когнитивным конструктом ситуации (субъективным представлением о ситуации неопределенности);
- возможными действиями, стратегиями, направленными на снижение неопределенности.

7. Прыгин Г.С.

Набережные Челны

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ЛИЦАМИ С РАЗНЫМИ КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЯМИ И ТИПАМИ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

В научном обиходе сформировался, закрепился и получил широкое распространение термин «психологическая теория решений», призванный обозначить некоторую систему знаний о психологических особенностях процессов принятия решения. Необходимым этапом развития психологии принятия решений стала интеграция знаний, складывающихся в разных научных областях. В данной работе рассматриваются те направления исследований принятия решения, где их последствия оцениваются в рамках проблемы эффективности образовательных процессов.

Когнитивные стили имеют решающее значение в процессах принятия решения. Они, как считает Т.В. Корнилова, используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы [7]. А.К. Болотова, Р. Дусон отмечают, что изучение когнитивных стилей позволяет подойти к пониманию способности, к познанию общих объективных закономерностей усиливающейся индивидуализации интеллектуальной деятельности [1; 3].

Мы живем в неопределенном мире. Если оставить в стороне различные экзамены, тесты, актуальные и вычислительные задачи, то большинство задач, с которыми мы сталкиваемся, не имеют внутренне правильных решений. Решения, которые мы принимаем, как полагает Э. Голдберг, не полностью определяются ситуациями, с которыми мы сталкиваемся [2]. Они являются продуктом сложных взаимодействий между атрибутами, нашими побуждениями, сомнениями и историями. В то же время человек должен обладать гибкостью, чтобы по-разному подходить к одной и той же ситуации в разных обстоятельствах.

Изучение процессов принятия решений в монографиях отечественных авторов позволяет выделить два типа решений: детерминированные и вероятностные [4; 5; 6; 7; 11]. Детерминированные решения представляют собой процедуры обработки данных по определенным критериям и правилам и делятся на два класса: критерии достижения цели деятельности; критерии предпочтительности (программы, способы деятельности, поиски информационных признаков).

Критерии первого класса позволяют принять решение, достигла деятельность цели или нет. На основе критериев второго класса производится сравнительный анализ эффективности той или иной цели, способа, программы и т. п. Детерминированные решения возможны в том случае, когда субъект располагает необходимой и достаточной информацией, правилами решений, достаточным для обработки информации по соответствующим правилам и критериям. В отсутствие необходимой и достаточной информации или в условиях дефицита времени решение строится субъектом по вероятностному принципу.

Специалисты по когнитивной науке были не единственными, кто в ущерб себе игнорировал субъективное, адаптивное принятие решений. Намного хуже, что субъективное принятие решений также игнорировалось деятелями образования. Вся образовательная система базируется на обучении истинностному принятию решений. Стратегиям субъективного, адаптивного принятия решений даже не обучают; они приобретаются каждым человеком самостоятельно, в ходе личного познавательного развития, методом проб и ошибок. Разработка методов обучения принципам субъективного принятия решений находится в числе наиболее актуальных задач, стоящих перед деятелями образования и школьными психологами. Психология развития также сосредотачивается на истинностном принятии решений, поэтому хронология и стадии развития субъективного, адаптивного принятия решений практически неизвестны.

К индивидуальным различиям можно подойти не только с точки зрения когнитивных способностей, но и с точки зрения когнитивных стилей. Э. Голдберг замечает, что, в частности, мы можем задать вопрос об индивидуальных различиях в стилях принятия решений [2]. Это возвращает нас обратно к различению между адаптивным и истинностным принятием решений. Если когнитивные способности влияют на ту легкость, с какой мы приобретаем когнитивные навыки, то стили принятия решений влияют на то, как мы подходим к жизненным ситуациям как индивиды. Поставленные в одну и ту же ситуацию, различные люди будут действовать различными способами; и отнюдь не обязательно, что один из них окажется однозначно правым, а все другие — однозначно ошибающимися. Впрочем, любой из нас в той или иной мере стремится представить, а что же произойдет, если он сделает то-то и то-то. И решение любого человека является своеобразным результатом его представлений об окружающем мире, каждое новое решение основывается на предыдущем, оно как бы всецело отражает уровень сознания человека и накладывает отпечаток на его поведение в обществе.

По мнению М.А. Холодной, стиль — это свидетельство некоторой уникальности, выделенности из множества других людей, это тот шарм, наличие которого безоговорочно характеризует обладателя стиля как человека с высоким уровнем организации [11]. Когнитивные стили — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения. Психологи выделяют различные когнитивные стили и их параметры в зависимости от того, берутся ли за основу типологии особенности восприятия, образования понятий, классификаций, принятия решения или проблемного мышления. Наиболее важными когнитивными стилями считаются дифференцированность

поля (с параметрами «полезависимость—полenezависимость») и тип реагирования (с параметрами «импульсивность—рефлексивность»).

Понятие типа «импульсивность—рефлексивность» было введено Дж. Каганом для различения индивидуальных особенностей поведения при решении задач [8; 11]. Данный когнитивный стиль Дж. Каган характеризует как индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро либо медленно. Дж. Каган первоначально идентифицировал этот когнитивный стиль по параметру «когнитивный темп» (латентное время в ситуации принятия решения в условиях неопределенного выбора). Дж. Расс, являясь сторонником когнитивного подхода, останавливается на параметре «импульсивность—рефлексивность» и говорит, что данный стиль характеризует процессуальную сторону деятельности [11]. Склонность принимать решения быстро или медленно проявляет себя в условиях неопределенности, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив.

Ливер считает, что рефлексивным учащимся в учебной деятельности предпочтительней в форме контроля давать задания с неограниченным сроком выполнения, а импульсивным учащимся необходимы задания «на время», фиксированный срок выполнения [11]. Для учащихся с импульсивным стилем надо создавать условия учебной деятельности, при которых они имели бы возможность высказать идею или сформулировать решение в режиме быстрого реагирования при отсутствии немедленных санкций за неверный ответ, решать задачи с использованием метода проб и ошибок, включаться в дискуссии и т. д., и одновременно создавать условия для развития у них способности к рефлексивным способам поведения (формирование навыка предварительного обдумывания своих действий, планирования и самоконтроля собственной деятельности, поощрение склонности работать в одиночку и т. д.). Напротив, учащимся с рефлексивным стилем при решении сложных задач целесообразно осваивать метод проб и ошибок, эвристические методы, а также учиться принимать решения в условиях дефицита времени и т. д.

Таким образом, понятие когнитивного стиля у многих авторов используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы [8; 11].

Более ранние наши работы [10] также указывают на то, что в процессе переработки информации особенности используемых стратегий связаны с типологией субъектной регуляции и существенно различаются для двух их основных типов — «автономного» и «зависимого» [9].

Поэтому, чтобы выявить особенности стратегий принятия решения в условиях неопределенности, связанные с типологией субъектной регуляции и уровнем развития рефлексии, мы провели экспериментальное исследование, в котором проверялась гипотеза о том, что имеются значимые различия в стратегиях принятия решения в условиях неопределенности между субъектами с «автономным» и «зависимым» типом субъектной регуляции, в частности: «автономные» субъекты склонны к рефлексивному стилю принятия решения, в то время как «зависимые» субъекты — к импульсивному стилю; кроме того, в ситуации «истинностного» принятия решения «автономные» субъекты демонстрируют логическое принятие решения, в отличие от «зависимых», которые делают выбор, основываясь на эмоциях.

Описание выборки, методики и процедуры проведения исследования. Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие 110 учащихся 10–11-х классов. В данном исследовании применялись следующие методики: личностный опросник «автономности—зависимости» (Прыгин) и методика диагностики импульсивности/рефлексивности «Сравнение похожих рисунков» (Каган), фиксировались время первого ответа, количество допущенных ошибок и общее время, затраченное на выполнение рисуночного теста. Также использовался разработанный нами прием для диагностики стратегии принятия решения в условиях неопределенности по аналогии с Тестом когнитивной склонности (СТВ), Э. Голдберга [2]. Разработанная методика проводилась с каждым испытуемым индивидуально. Цель применения данного теста состояла в выявлении склонности к эмоциональному или логическому принятию решения в ситуации неопределенности.

Психологический анализ и интерпретация полученных результатов. Сравним полученные выборочные средние по методике Дж. Кагана у «автономных» и «зависимых» испытуемых, используя *t*-критерий Стьюдента.

Первый показатель — это время первого ответа. Получены значимые различия (при $p \leq 0,05$) в скорости первого ответа. Отличительной особенностью между типологическими группами является то, что «автономные» субъекты гораздо медленнее принимают решение, обдумывают верный ответ, чем

«зависимые» индивиды. «Зависимые» спешат со временем принятия решения, таким образом, большинство субъектов проявляли импульсивный темп реагирования. «Автономные» индивиды — рефлексивный стиль. Детерминанты индивидуальных различий в скорости принятия решений Каган связывал с особенностями мотивационно-аффективной сферы личности. Так, тенденция быть рефлексивным (длительное время принятия решения) либо импульсивным (быстрое время принятия решения) есть функция баланса между двумя субъективными ценностями: ориентацией на быстрый успех либо тревогой за возможную ошибку. Если тревога относительно возможности сделать ошибку больше, чем его желание быстро добиться успеха, то он будет обнаруживать рефлексивный стиль. Если тревога в связи с собственными ошибками меньше желания быстрого успеха, то будет преобладать импульсивный стиль.

Известно, что такой компонент субъектной регуляции, как «Программирование», обеспечивается логическим анализом, классификацией, систематизацией условий выполнения деятельности [10]. Естественно, что склонность к анализу, потребность в информационной обеспеченности, в стремлении достижения успешных результатов требуют от испытуемых значительных затрат времени в принятии наиболее точного решения задания, что и обнаруживается у «автономных» субъектов.

Рефлексивные лица склонны принимать решения с учетом максимально полной информации о ситуации. М.А. Холодная утверждает, что они затрачивают больше времени не столько на оценку своих гипотез, сколько на сбор информации в процессе построения ментальной репрезентации ситуации [11]. Причем делают они это систематически. Гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается на основе тщательного предварительного анализа признаков альтернативных объектов. Испытуемые затрачивают время на обдумывание, анализирование, поэтому принятие решения происходит медленнее в условиях неопределенного выбора. В этом случае при использовании таких стратегий реагирования больше *медленных и точных* индивидов оказывается среди «автономных» учащихся.

Второй показатель — это количество допущенных ошибок. Получены значимые различия (при $p \leq 0,01$) в количестве допущенных ошибок. Это можно объяснить как следствие различий в скорости принятия первого ответа или стратегии реагирования, с одной стороны, и, с другой, — как следствие различий в способе переработки предоставляемой информации. Данная особенность также отражена в исследованиях М.А. Холодной. Ею было замечено, что рефлексивные испытуемые уделяют больше времени на общее рассмотрение рисунков, они чаще фиксируют взгляд на одинаковых признаках, сравнивая их между собой [11].

Нами установлено, что чем больше испытуемые затрачивают время на выполнение задания, тем меньше совершают ошибок. Учащиеся автономного типа субъектной регуляции предпочитают лишний раз подумать, чем тратить время на исправление допущенных ошибок. Они обладают высокой работоспособностью, систематичностью в выполнении работы, хорошо развиты, свойства внимания (концентрация, перераспределение) помогают таким индивидам успешно выполнять деятельность. «Зависимые» личности, демонстрируя импульсивный стиль, склонны осуществлять деятельность быстро, допуская при этом значительное количество ошибок.

Группа «автономных» более эффективно использует поступающую информацию о достигаемых результатах для корректирования своей деятельности. Однако эта способность не делает их более быстрыми в принятии решения, по сравнению с группой «зависимых». «Зависимые» лица выбирали одну тактику реагирования, а именно: экспериментатор мог сказать, правильный или неправильный выбранный ими ответ, пользуясь этим, они исключали схожие рисунки, и, следовательно, выигрывали во времени с выполнением всего задания.

Следующие показатели, полученные по адаптированной нами методике Э. Голдберга, позволили выявить значимые различия (при уровне $p \leq 0,05$) между типологическими группами. Данные показывают, что группа «автономных» и группа «зависимых» испытуемых демонстрируют разные стратегии принятия решения. Сам Э. Голдберг связывает различия в стратегиях принятия решения с лобными долями. По его мнению, они играют решающую роль для целесообразного поведения высшего порядка: постановки задачи, проектирования цели, формулирования плана для ее достижения, организации средств, при помощи которых такие планы могут реализовываться, наблюдения и оценки последствий, чтобы видеть, что все выполняется так, как намечено [2]. Лобные доли реализуют высшие и сложнейшие функции мозга, так называемые управляющие функции. Они связаны с интенциональностью, целенаправленностью и принятием сложных решений.

Проведенный нами корреляционный анализ обнаружил положительную связь между типом субъектной регуляции и склонностью делать эмоциональный выбор в ситуации «истинностного» принятия решения (при $p \leq 0,05$). Таким образом, «автономные» испытуемые, в отличие от «зависимых» индивидов, в ситуациях, где существует единственное верное решение, делают свой выбор, основываясь на логике, нежели на эмоциях. Испытуемые с «автономным» типом субъектной регуляции, когда им предлагалось «выбрать ту фигуру, которая больше похожа на цель», осуществляли выбор, основываясь на существенных признаках этих фигур. Сравнивая фигуры-мишени с фигурой целью, «автономные» субъекты делали правильный выбор в большинстве случаев. «Автономные» испытуемые, когда требовалось сделать выбор фигуры из наиболее понравившейся, в ситуации «истинностного» принятия решения также действовали по инструкции.

Нами предполагается, что инструкция, которая дается в начале выполнения задания в двух версиях, очень значима для «автономных» испытуемых. Инструкция ориентирует, организует и сосредотачивает их на выполнение конкретного задания. В ситуации неопределенности инструкция позволяет в какой-то степени снизить эту неопределенность, задавая даже определенный способ для выполнения задания.

Ранее нами было показано, что группа «зависимых» менее точно отражает значимые условия деятельности [9]. Их модель условий ригидна и менее корректируема по ходу деятельности. Такие учащиеся не считают нужным предпринять какие-то дополнительные усилия для существенного повышения эффективности деятельности. Программа их исполнительных действий не корректируется, т. к. она уже обеспечивает реальное достижение субъективно принятых критериев успеха. Они не пытаются развить качества и навыки, способствующие эффективному труду, такие, например, как умение четко планировать свою работу, контролировать ход ее выполнения, правильно оценивать результаты, видеть ошибки, находить их причины и т. д. Вследствие этого допускаются большое количество ошибок и повышается скорость работы.

Итак, нами были установлены значимые различия в типологических группах:

1. «Автономные» субъекты демонстрируют рефлексивный темп принятия решения, «зависимые» лица — импульсивный темп принятия решения.

2. В ситуации «истинностного» принятия решения «автономные» субъекты демонстрируют логическое принятие решения, в отличие от «зависимых», которые делают выбор, основываясь на эмоциях.

Процессы принятия решения в типологических группах субъектной регуляции деятельности в условиях неопределенности как неполной информированности выступают на первый план в усложняющемся мире, требующем от человека способности к новому мышлению. Данная работа позволила обнаружить связь между когнитивными стилями и стратегиями принятия решения в условиях неопределенности у индивидов, имеющих разный тип субъектной регуляции деятельности.

Литература

1. *Болотова, А.К.* Психология организации времени. — М.: Аспект Пресс, 2006.
2. *Голдберг, Э.* Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация / Пер. с англ. — М.: Смысл, 2003.
3. *Доусон, Р.* Уверенно принимать решения: Как научиться принимать правильные решения в бизнесе и жизни. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1996.
4. *Карпов, А.В.* Психология принятия решения. — Ярославль, 2003.
5. *Козелецкий, Ю.* Психологическая теория решений. — М.: Прогресс, 1979.
6. *Конопкин, О.А.* Общая способность к саморегуляции. // Вопросы психологии. — 2004. — № 2. — С. 26–35.
7. *Корнилова, Т.В.* Психология риска и принятия решений. — М.: Аспект Прогресс, 2003.
8. *Клаус, Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. — М.: Педагогика, 1987.
9. *Прыгин, Г.С.* Проявление феномена «автономности—зависимости» в учебной деятельности. // Новые исследования в психологии. — 1984. — № 2. — С. 48–52.
10. *Прыгин, Г.С.* Психология самостоятельности. — Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009.
11. *Холодная, М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. — СПб.: Питер, 2004.

8. Шамионов Р.М.

Саратов

РИСК-ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ¹

Распространение и реализация социальной активности личности и группы связаны с объективными изменениями, происходящими как в нашем обществе, так и в мире. Эти изменения касаются прежде всего расширения информационного поля мобильности и открывающихся возможностей и перспектив распространения активности. Поскольку социальная активность может реализовываться на разных уровнях интенсивности и направленности, большое значение приобретает личностная ее регуляция, основанная на усвоении норм, ценностей, установок, предписаний о «должном» и «возможном», представлений о границах активности. Эти образования определяют систему субъективных отношений личности к миру и своему месту в нем. Поэтому одним из наиболее важных обстоятельств «поля приложения» социальной активности становится система социальных представлений, регулирующих как поведение личности, так и группы. Отметим также важность решения задачи определения психологических (социально-психологических) детерминант социальной активности личности и их констелляций для установления условий ее нормативности, преодоления помеховлияющих факторов, включая различного рода риски, а также характера ее приложения в системе различных отношений и оказываемого влияния на переживание субъективного благополучия.

Проблема риск-потенциала социальной активности имеет две основные стороны: риски, заданные реализацией социальной активности, связанные с неопределенностью ее результатов, ближних и отдаленных последствий, поскольку ее «социальная проверка», включение (интеграция) в социальную систему могут характеризоваться противоречиями; риски, заданные инстанциями личности на уровне их взаимоотношений, согласованности или несогласованности, характером саморегуляции и принятия решений.

В соответствии с объективными обстоятельствами, социальная (и не только) активность личности может проявляться в разной степени интенсивности и экстенсивности. Субъективные «необходимости и возможности» и «долженствования» могут входить в противоречие. Это связано с тем, что интенсивная внешняя стимуляция социальной активности, возведение ее в ранг социальной нормы при недостаточности объективных условий ее реализации, усиливает социальную фрустрацию личности, в результате чего достаточно часто возникает обратный эффект — отказ от активности. Кроме того, внешняя стимуляция социальной активности (например, через средства массовой информации) часто предполагает только обозначение цели и результатов, что провоцирует иллюзию возможностей использования различных средств, включая и асоциальные. Растущая социальная активность личности и групп, не подкрепленная духовно-нравственными регуляторами, становится в ряде случаев источником асоциальных и ненормативных видов активности и имеет порой разрушительный характер. В зависимости от конфигурации диспозиционных образований социальная активность может спровоцировать различные риски, касающиеся как самой личности, так и других. В этом отношении можно говорить о риск-потенциале этих образований для социальной активности личности, поскольку высокий уровень внутренней конфликтности (например, ценностной сферы) «задает» ряд поведенческих эффектов, связанных, как показано И.А. Красильниковым, со снижением адаптационного потенциала и усилением агрессивности и раздражительности (Красильников, 2005).

В этом отношении важное значение приобретает вопрос о социализации («направляемой социализации») личности и согласованности ее эффектов. Речь идет, прежде всего, о согласованности и определенном балансе социальной и личностной конгруэнтности, поскольку примат того или другого приводит к издержкам, либо снижающим активность, либо направляющим ее в негативное русло. Социальная конгруэнтность в ущерб личностной усиливает конформность и практически низводит активность до полного подчинения социальным обстоятельствам, а личностная в ущерб социальной приводит к активности, идущей вразрез с общественными интересами. Между тем согласование эффектов социализации может быть достигнуто за счет выраженной субъектной позиции личности, ее способности иерархизировать

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФГФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант №11-06-00026 а)

ближние и отдаленные цели и их рефлексии (равно как и их реализации), определять наиболее важные из них, а также способности к авторству собственной жизни, порождению смыслов и тем самым выстраиванию внутренней целостности.

Одним из существенных факторов социальной активности личности выступает социальное сравнение. Соотнесение результатов своей деятельности с достижениями других, в т. ч. виртуальными (например, представленными в изображаемых образах) не в свою пользу, как правило, вызывает известную напряженность, которая выступает побудительным механизмом активности. Однако ее направленность зависит от множества других обстоятельств — ценностно-смысловых, морально-нравственных и т. п. Например, как показано в ряде исследований (В.А. Лабунская, Т.В. Бескова, Р.М. Шамионов и др.), эта активность может быть обращена в сторону предмета превосходства другого и проявляться в завистливом отношении. С другой стороны, адекватная оценка собственных возможностей в достижении (материального, нематериального, статусного и пр.) успеха, соотнесенного с результатами социального сравнения, может служить основой для проявления определенных видов социальной активности.

Риск-потенциал социальной активности заключается в том, что разрешение диссонанса, возникающего в ходе социального сравнения не в свою пользу, может способствовать возникновению социального иждивенчества. Речь идет не просто об отказе от социальной активности в той или иной ее форме, но отказе, связанном с потреблением за счет активности других, снижении трудовой активности или отказе от интеллектуальной активности в ситуации групповой деятельности, отказе от поисков работы, снижении инициативы в межличностных отношениях, а также в других областях. Между тем в ряде случаев подобное поведение не является абсолютно пассивным; оно может быть связано с сознательным решением и представлять собой определенную позицию.

Особо остановимся на вопросе о риск-потенциале самой социальной активности. Во-первых, любая форма активности обладает определенным риск-потенциалом, поскольку не всегда ее результаты предсказуемы или достижимы как с точки зрения личности или группы, так и с точки зрения социальных последствий. Во-вторых, зачастую внешнее стимулирование социальной активности приводит к ситуативному, спонтанному ее проявлению без учета обстоятельств и возможных последствий. В-третьих, в условиях социальной неравновесности, неопределенности всегда имеется риск такого изменения ситуации, которое может привести к временному или постоянному ее ухудшению, деструктивности, имеющей ближние или отдаленные последствия. Наконец, риск-потенциал социальной активности может заключаться и в неадекватном приложении, не соответствующем условиям (или потребностям) интересов других или самой личности; в последнем случае возможные издержки могут «перекрывать» затраченные усилия и психологические ресурсы личности. Кроме того, рискованным потенциалом могут обладать и уровни активности, и ее формы.

При этом необходимо отличать риски объективных и субъективных издержек как на уровне субъектов активности, так и на уровне объектов или социального окружения, не имеющего непосредственного отношения к активности личности или групп. Поскольку речь идет и о психологических рисках, отметим их особый статус, заключающийся в том, что любое непредсказуемое изменение ситуации, к которому не имеется достаточной готовности, приводит к дезадаптации личности, преодоление которой связано с изменением всей социально-психологической структуры личности, т. е. неминуемы в этом случае изменения ценностно-смысловых ориентаций, представлений, мотивации — всего того, что служит регуляторами социального поведения. Из этого следует, что отсутствие достаточной готовности к риску может спровоцировать изменения личностных регуляторов поведения (в т. ч. и глубокие). Поэтому необходимо рассматривать риск-потенциал активности в одной плоскости с риск-готовностью личности. Соответственно, в случае оптимального соотношения этих явлений психологические риски на уровне личности (или группы) минимальны.

Готовность к риску предполагает не только склонность к нему, но и прежде всего диспозиционную готовность, т. е. рискованность как ценность. В результате наших исследований (Шамионов, Кленова, 2011) было показано, что ценности «рискованность» и «расчетливость» имеют глубинную взаимосвязь, характеризующую направленность на расчетливый риск. Кроме того, в соответствии с нашими данными, рискованность взаимосвязана со всеми субъектными характеристиками личности (целеустремленностью, инициативностью, решительностью, выдержкой, настойчивостью и др.). Иначе говоря, готовность к риску выступает как интегральная социально-психологическая характеристика личности, в которой имеется своеобразное сочетание свойств личности, ценностей и установок, социальных представлений

относительно определенной области и субъективных отношений, которые и регулируют социальное поведение. Между тем необдуманность и некомпетентность, основанные на определенном субъективном отношении к риску, в котором порог опасности может быть несколько завышен (что приводит к недостаточно объективной оценке ситуации), являются в ряде случаев побудителями повышенной рискованной активности. Это приводит к усилению риск-потенциала любой активности, в т. ч. и социальной.

Важным обстоятельством в изучаемом аспекте является субъективная оценка области риска, т. е. той его зоны, которая является оптимальной с точки зрения определения возможных потерь и приобретений. С одной стороны, любая проблемная ситуация обладает какой-либо неизвестной составляющей, изменение которой трудно просчитать. В этом отношении весьма важным представляется оценка порядка ее статуса — в случае однопорядковости с известными переменными возможна компенсация ее изменений за счет них. В случае более высокого порядка усиливается и ее риск-потенциал, погашение которого зависит от возможностей получения информации (оперативного доступа к ней), эмоциональной вовлеченности, силы мотивации и социальной коммуникации, включая оперативное взаимодействие с группой поддержки. С другой стороны, весьма важна оценка соотношения одно- или разнопорядковых переменных, характеризующихся разной валентностью, предсказуемостью, заданной уровнем компетенции личности относительно задачи и ситуации. Иначе говоря, определяющим здесь выступает вид риска — физический, «отношенческий», имущественный, финансовый и т. п. Наконец, немаловажна оценка обратимости или необратимости ситуации в связи с реализацией социальной активности и издержек в случае последней. Вместе с тем каждый последующий уровень (область риска) содержит в себе нелинейно усиливающийся риск-потенциал, что выводит личность на уровень психологических рисков, т. е. таких, которые неминуемо сказываются на состоянии и субъективном благополучии. Проблема заключается в том, что, с одной стороны, субъективное благополучие личности как динамическая ее характеристика взаимосвязана с рискованностью и использованием рискованных стратегий в поведенческом репертуаре, с другой, реализация рискованной активности может в значительной степени дестабилизировать систему ее отношений и, соответственно, структуру субъективного благополучия, вплоть до пограничных состояний. Тем не менее, в результате наших исследований было отмечено, что в ряде случаев, например, в близких отношениях, напротив, отказ от риска связан с удовлетворенностью жизнью и другими показателями субъективного благополучия. Это говорит о том, что субъективное благополучие связано с «разумной», избирательной рискованной активностью.

Таким образом, социальная активность личности может обладать различным уровнем риск-потенциала и предполагает известную степень готовности к риску. Тем не менее, риск — не только возможная, но и необходимая характеристика активности, поскольку в ряде случаев благодаря принятию риска (и соответствующих решений) динамика и содержание социальной активности приобретают новое качество, возводя ее на более высокий уровень. Кроме того, необходимо упомянуть и о том, что отклонение от непосредственной цели (а также социальной нормы) может иметь множественный характер, вовсе необязательно идущий вразрез с общественным прогрессом как на микроуровне, так и на макроуровне. Поэтому важным представляется обеспечение управления рисками социальной активности личности посредством обеспечения рефлексии и оценки диспозиционных образований, выработки критического мышления и их соотношения с полями (сферами) риска.

Вместе с тем сегодня требуются исследования, направленные на выяснение вопроса о взаимосвязи внешних и внутренних детерминант социальной активности и особенно на определение их компенсирующей роли в случае высокой неопределенности на разных этапах ее реализации и незапланированного (непредсказуемого) результата; не менее продуктивны и исследования процесса целеполагания социальной активности как по параметру ее интенсивности, так и по уровню, а также широте охвата, определения субъективных пределов. Наиболее продуктивным теоретико-методологическим основанием подобных исследований, на наш взгляд, является субъектный подход, в контексте которого развивается субъектно-бытийный подход к личности (В.В. Знаков, З.И. Рябикина, Г.Ю. Фоменко и др.). Вместе с тем для анализа социальной активности с учетом ее риск-потенциала необходима такая методологическая база, которая позволит, с одной стороны, вывести исследования социальной активности личности на уровень анализа характера объективации субъективного мира (равно как и субъективации объективного) в различных «бытийных пространствах» (З.И. Рябикина) с учетом внутренних и внешних рисков (социальная активность рассматривается как форма бытия личности), с другой, — на уровень анализа различных инстанций личности, их соотношений и взаимодействия, *организуемых по-разному*

в зависимости от объективной и субъективной конфигурации ситуации социальной активности (и ее динамики) как ее непосредственных оснований и побудителей, что предполагает принятие принципа диахронии инстанций. В этом случае появляется возможность исследования социальной активности и соотнесения с объективными и субъективными параметрами инстанций личности, а также более детально отследить множественную динамику инстанций личности, интегратором которых выступает субъект, и тем самым выяснить их регулятивную роль в реализации социальной активности, определить характер внутренних и внешних рисков и изменения, связанные со столкновением с неопределенностью и результатами рискованной активности.

9. Бойко О.М., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.

Москва

СТИЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА, ОТРАЖАЮЩАЯ ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

Инновации всегда подразумевают изменения [2. С. 65]. Несмотря на предполагаемые преимущества отказа от устаревших форм и способов и перехода к более перспективным, продуктивным и производительным, они сопровождаются неудобствами из-за разрушения привычных стереотипов поведения. Последнее влечет за собой необходимость тратить ресурсы на освоение новых видов деятельности. Вследствие этого инновационная активность порождает межличностные конфликты. Разная конфигурация личностных характеристик может затруднять или облегчать достижение успеха в их разрешении с отставанием и продвижением новых идей. Machteld Doms и Serge Moscovici обращают внимание на то, что особенности поведения члена группы влияют на протекание процесса инновации. Называя его одним из основных факторов успеха воздействия [2. С. 64], авторы подчеркивают, что он «играет решающую роль в получении и организации информации об окружении, физическом или социальном» [2. С. 75].

Одним из параметров, определяющих поведение человека, является его стиль привязанности. Данный конструкт обобщенно описывает стабильные индивидуальные различия в «обычных, укоренившихся моделях ожиданий, потребностей, эмоций и поведения в межличностных ситуациях и близких отношениях» [Fraleigh, Shaver, 2000, цит. по: 3] Впервые он был описан представителями психодинамического направления с выделением основных четырех типов: автономный, тревожный, избегающий и дезорганизованный [Bowlby, 1988; Ainsworth, 1991 цит. по: 3]. На их основе были разработаны когнитивные модели привязанности, предлагающие более доступные в применении инструменты ее диагностики. Используя двухмерную четырехкатегорийную модель привязанности [Brennan, Clark, Shaver, 1998 цит. по: 3], полученную на пересечении параметров «близость—избегание» и «тревога—отсутствие тревоги в отношениях», выделяют четыре типа: безопасный, тревожно-прилипающий, тревожно-избегающий и отвергающий. Современные представители когнитивного направления, подчеркивая сложность данного конструкта, упоминают о редкости встречаемости «чистых» типов и предлагают говорить о доминирующей направленности привязанности личности.

Поскольку любое нововведение предполагает общение с другими людьми, активную оценку имеющейся ситуации и своевременное решение возникающих проблем, как организационного, так и межличностного характера, то было выдвинуто предположение, что доминирующий стиль привязанности будет влиять на успешность инновационной деятельности.

Для проверки данной гипотезы были использованы следующие методики: опросник «Стиль привязанности у взрослых» (Jan Pieter van Oudenhoven и Jacomijn Hofstra, адаптирован О.М. Бойко на русскоязычной выборке), опросник ситуативной и личностной тревожности Спилбергера—Ханина, шкала депрессии А. Бека, опросник УСК, опросник COPE, опросник диагностики мотивации аффилиции (А. Мехрабиан).

Материалом в исследовании послужили данные анкетирования 62 человек в возрасте от 25 до 40 лет, добровольно согласившихся принять участие в исследовании.

Был проведен корреляционный анализ с использованием непараметрического коэффициента корреляции Спирмена в статпакете SPSS. Его результаты представлены в таблице.

	Стремление к поддержке	Страх отвержения	Враждебность	Личностная тревожность	Ситуативная тревожность	Уровень депрессии	Стратегия «мысленный уход»	Активное совладание	Поведенческий уход от проблемы	Интернальность достижений	Интернальность межличностных отношений
Безопасный	,448**	-,417**	-,384**	-,261*	-,378**	-,153	,017	,194	-,114	,278*	,437**
Тревожно-избегающий	-,223	,103	,185	,080	,127	,165	,268*	,075	,009	-,152	-,153
Отвергающий	-,329**	-,107	,038	-,027	-,103	-,095	-,045	,297*	-,164	,236	,019
Тревожно-прилипающий	-,092	,562**	,372**	,321*	,358**	,348**	,117	-,193	,283*	-,347**	-,228

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя)

Полученные данные следующим образом проявляются на практике. Человек с преобладающим безопасным типом привязанности не боится отвержения со стороны других людей и, хоть и стремится к поддержке с их стороны, но ощущает себя способным регулировать имеющиеся отношения. Кроме того, он в состоянии брать ответственность за свои достижения. Все это в сочетании с отрицательными взаимосвязями с показателями тревоги, враждебности и депрессии вписывается в требуемый список качеств, необходимых для формирования интра- и интериндивидуальной устойчивости. А именно их наличие помогает заронить сомнения в привычном мнении, что является началом внедрения инновации. «Важность интраиндивидуальной и интериндивидуальной устойчивости заключается именно в том, что она может побудить других людей воспринимать во время взаимодействия позицию меньшинства как альтернативу их собственной точки зрения, включиться в процесс проверки валидности и, в конце концов, заново рассмотреть объект суждения, с тем, чтобы обнаружить в нем свойства, которые мотивируют поведение меньшинства» [2. С. 76].

Одновременно с этим нельзя не отметить инновационного потенциала отвергающей направленности привязанности, положительно коррелирующей с активным изменением ситуации и отрицательно — с потребностью в поддержке. В этом случае человек внедряет нововведения, опираясь исключительно на собственные силы, зачастую без учета текущей ситуации. Такая стратегия не сразу находит поддержку у окружающих, но может оказаться выгодной в долгосрочной перспективе. За счет сниженной потребности в поддержке человек может достаточно долго «идти против течения», привлекая к себе сторонников результатами собственной деятельности. Более того, такое поведение может повышать степень доверия к инноватору из-за отсутствия манипуляционной составляющей, о роли которой говорит Germaine De Montmollin [1].

В отличие от перечисленных выше, тревожно-избегающий тип привязанности будет обладать сниженным инновационным потенциалом за счет использования «мысленного ухода» — одной из деструктивных стратегий совладания с трудностями. Ее проявления могут варьироваться от недооценки имеющихся затруднений до отказа от решения текущих проблем. Последнее не дает возможности сформировать непротиворечивую систему доказательств, которая требуется с точки зрения Machteld Doms и Serge Moscovici для аргументированного диалога с потенциальными сторонниками инновационной деятельности [2], а также может снижать способность «хорошо выразить свои мысли», которая, по мнению Germaine De Montmollin, непосредственно влияет на понимание сообщения [1].

Доминирование тревожно-прилипающего типа привязанности резко снижает вероятность успешного ведения новаторской работы за счет сочетания целого ряда отрицательно действующих факторов. Свою пагубную роль уже в самом начале инновационного процесса сыграют отрицательные корреляции данного типа привязанности с интернальностью достижений и положительные со страхом отвержения. На этапе, предшествующем популяризации идеи, когда стоит необходимость выделения нового, не вписывающегося в существующую систему оценок, факта и его объяснения с принятием на себя ответственности за происходящее, эти черты резко затрудняют выполнение описанных задач.

Далее затруднять ведение инновационной деятельности будут повышенные уровни ситуативной и личностной тревожности, а также депрессии. Их негативное влияние простирается в нескольких направлениях. Во-первых, они снижают уверенность в себе источника информации, что делает передаваемое им сообщение менее убедительным [2]. Одновременно с этим данные черты влияют на восприятие человеком трудностей в межличностных отношениях, приводя к уверенности в том, что именно его отвергают больше, нежели других [K.S. Dobson, 1989 цит. по: 4]. Кроме того, положительная корреляция с уровнем враждебности указывает на склонность людей с доминированием данного типа черт к поиску подвохов и подозрительному отношению к реакции целевой аудитории, что искажает субъективное восприятие ситуации в сторону более конфликтной, нежели она есть на самом деле. Отражаясь на поведении потенциального вдохновителя инновации, это резко уменьшает потенциальное число его последователей.

Описанные результаты указывают на то, что степень инновационного потенциала личности различается в зависимости от доминирующего стиля привязанности. В то же время нельзя забывать о возможностях его коррекции, на чем настаивают Mario Mikulincer и Phillip R. Shaver. Они описывают механизм «расширение-и-построение» безопасной привязанности, учитывающий действие корректирующего эмоционального опыта, который можно получить в длительных эмоционально удовлетворительных межличностных отношениях или же в рамках психотерапевтической помощи [3].

Литература

1. Де Монмолен, Ж. Изменение установок. // Социальная психология / Под. ред. С. Московичи. — СПб.: Питер, 2007.
2. Домс, М., Московичи, С. Инновация и влияние меньшинства. // Социальная психология / Под. ред. С. Московичи. — СПб.: Питер, 2007.
3. Mikulincer, M., Shaver, P.R. An attachment and behavioral systems perspective on social support. // Journal of Social and Personal Relationships. — 2009. — Vol. 26. — P. 7–19.
4. Gable, S.L., Shean, G.D. Perceived Social Competence and Depression. // Journal of Social and Personal Relationships. — 2000. — Vol. 17. — P. 139–152.

10. МЕРЗЛЯКОВА Д.Р., СЕМКОВА М.П., ШАЛАЕВ В.И.

Ижевск

РИСКИ ПРОФЕССИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Понятие «риск» широко использовалось в XIX в. в хозяйственном праве при характеристике опасностей, возникающих в сфере экономики. С 1920-х гг. оно перешло в сферу принятия политических решений, а в последней четверти XX в. сложилась область исследований, которую можно обозначить как «рискология». В конце 1980-х гг. под эгидой Шведской академии наук стала издаваться серия монографий «Риск и общество», где исследуется риск при принятии технологических, экономических и политических решений, а главное — взаимозависимости между ними. В современной научной литературе риск рассматривается как опасность того, что случайное событие может негативно повлиять на возможность достижения желаемой цели.

В профессиях социоэкономического типа существует риск профессиональных деструкций, к которым относятся: профессиональный маргинализм, психическое выгорание, профессиональная деформация, стагнация, синдром хронической усталости. Изучением данной проблематики занимаются Э.Ф. Зеер, Г.С. Никифоров, В.Е. Орёл, Ю.П. Поваренков, Э.Э. Сыманюк [4; 6; 7; 8; 10].

Одной из наиболее распространенных профессиональных деструкций является синдром психического выгорания. К. Маслак, С. Джексон определяют синдром психического выгорания как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Он проявляется в профессиях социальной

сферы и включает в себя три составляющие: *эмоциональное истощение* — чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой; *деперсонализация* (тенденция развивать негативное отношение к человеку) — отрицательное, циничное либо безразличное восприятие человека, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом; *редукция профессиональных достижений*, проявляющаяся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности [15].

Согласно мнению К. Маслак и М. Лейтера, выгорание является результатом несоответствия между личностью и работой. Данные несоответствия вызывают хронический стресс на работе и могут вызвать симптомы психического выгорания. Ими предлагается 6 сфер такого несоответствия:

1. Несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его ресурсами. Основным является предъявление повышенных требований к личности со стороны работы. Люди должны делать очень много в короткий срок и с маленьким запасом сил. Полученное выгорание может привести к ухудшению качества работы и разрыву взаимоотношений с коллегами.

2. Другое несоответствие возникает из-за стремления работников иметь довольно большую степень самостоятельности в своей работе, определять способы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и освободиться от жесткой и нерациональной политики администрации организации и контроля над всеми сторонами рабочей активности. Результатом этого является возникновение чувства беспомощности своей деятельности и отсутствия ответственности за нее.

3. Третий тип несоответствия работы и личности включает в себя отсутствие соответствующего выполняемой работе вознаграждения. Это может быть отсутствие морального и материального поощрения. Отсутствие такого признания обесценивает как работу, так и работников.

4. Этот тип несоответствия личности и работы возникает, когда люди теряют чувство положительного взаимодействия с другими людьми в своей рабочей среде. Наиболее деструктивным элементом в обществе являются постоянные и не решаемые конфликты между людьми в их работе. Такие конфликты продуцируют постоянное чувство фрустрации и враждебности и уменьшают вероятность социальной поддержки.

5. Серьезным несоответствием между личностью и работой является отсутствие представления о справедливости на работе. Примером несправедливости может быть незаслуженное распределение рабочей нагрузки или оплаты, случаи мошенничества или когда оценивание и стимулирование не регулируется соответствующим образом. Если среди участников данного процесса нет равных позиций и невозможно обсуждение или обжалование решений руководства, то это расценивается сотрудниками как несправедливость.

6. Шестая область несоответствия личности и работы проявляется в наличии несоответствия между требованиями работы и индивидуальными принципами людей. Это несоответствие возникает, когда сотрудники должны выполнять вещи, являющиеся неэтичными или не согласующиеся с их собственными ценностями. Также стрессовой ситуацией может быть противоречие между декларируемыми целями организации и реальной практикой [7; 13].

Следует отметить, что стресс-факторы, возникающие на работе, можно объединить в две большие группы: индивидуальные и организационные.

По классификации, созданной В.Е. Орлом, к индивидуальным факторам относятся социально-демографические, личностные особенности, профессиональная мотивация и когнитивные процессы. К организационным факторам относятся: условия работы, содержание труда и социально-психологические факторы [7].

По нашему мнению, профилактика и коррекция синдрома психического выгорания должна включать два направления работы: работа с самой личностью специалиста для снижения влияния индивидуальных факторов, провоцирующих синдром психического выгорания, и работу с организационными факторами, вызывающими хронический стресс на работе.

Существует ряд психокоррекционных программ, работающих с личностью специалистов, подверженных синдрому психического выгорания [1; 2; 9; 11; 12; 16; 17; 18 и др.]. На наш взгляд, работа с личностью специалиста необходима, но при этом обязательно должны проводиться мероприятия по снижению стресс-факторов, связанных с организацией. Непрерывающееся действие организационных факторов может снизить эффективность психологической работы по профилактике и коррекции психического выгорания.

Для выявления основных причин, вызывающих стресс на работе, нами было проведено исследование предложений сотрудников комплексного Центра социального обеспечения населения № 5 Устиновского района г. Ижевска по улучшению работы организации и снижению стресс-факторов на работе. Данные предложения были созданы сотрудниками в процессе реализации программы «Здоровье на рабочем месте», проходящей с февраля по май 2012 г.

В исследовании был использован метод структурного интервьюирования.

Следует отметить то, что сотрудники данного центра хорошо осознают причины, которые вызывают у них стресс, и мотивированы на работу по улучшению психологического климата на рабочем месте.

По первому несоответствию, связанному с *отсутствием положительных контактов, положительного взаимодействия* были следующие предложения:

1. Развитие коммуникативных навыков.
2. Соблюдение норм деловой этики и санкции за ее нарушение.
3. Личная психотерапия.
4. Психологическая работа с организационным консультантом.
5. Поиск позитивных профессиональных контактов в других организациях.
6. Внедрение системы наставничества.
7. Разграничение личных и деловых отношений.
8. Психологическое просвещение с приглашенными специалистами.
9. Организация удобного рабочего места.
10. Организация досуга сотрудников (корпоративов и т. д.)

По второму пункту, связанному с *несоответствием между выполняемой работой и вознаграждением* были следующие предложения:

1. «Хищение по мелочи» в целях компенсации недополученного вознаграждения.
2. Сокращение времени и объема деятельности по собственному желанию.
3. Обращение в комиссию по трудовым спорам.
4. Деятельность в профессиональных ассоциациях.
5. Выполнение «посторонней» работы в рабочее время.
6. Интенсификация работы за счет совмещения функций.
7. Получение денег из других источников.
8. Вручение грамот, участие в корпоративных мероприятиях для морального удовлетворения сотрудников.

9. Обращение к администрации с просьбой увеличения заработной платы.
10. Обращение к президенту с просьбой увеличения заработной платы.
11. Манифестации, забастовки, пикеты, работа со средствами массовой информации.

По третьему несоответствию, связанному с *отсутствием представления о справедливости* были следующие предложения:

1. Прояснение отношений с начальником и «соперником», претендующими на те же материальные блага.
2. Прекращение сравнения чужих доходов со своими.
3. Повышение уровня знаний законов о труде, тарифной ставке, нормах зарплаты и распределении ставок.
4. Стремление к выстраиванию, а не требованию справедливости, осознание необходимости создания условий в организации, при которых идет справедливое распределение ресурсов.
5. Точное знание того, что необходимо делать по должности при устройстве на работу. Различение декларируемых целей организации и реальной ситуации.
6. Участие в создании коллективного договора организации.
7. Повышение юридической грамотности.
8. Собственная активная позиция.

По четвертому пункту, связанному с *несоответствием между самостоятельностью человека в своей работе и политикой администрации* были следующие предложения:

1. Активное участие в политике организации.
2. Членство в профессиональных ассоциациях.
3. Повышение юридической грамотности.

4. Связь с правозащитными организациями.
5. Психологическая подготовка по противостоянию манипуляции и по конфликтологии (в рабочее время).

6. Смена работы.

По пятому пункту, связанному с *несоответствием между требованиями профессии и реальными возможностями, ресурсами человека* были следующие предложения:

1. Строгий профессиональный отбор. При отказе — консультация по профориентации.
2. Гибкая специализация с учетом сильных сторон специалиста.
3. Самообразование специалиста.
4. Отказ от ранее выбранной профессии, смена работы.
5. Медосмотр и проведение оздоровительных мероприятий по его результатам.
6. Поиск наставника.

По шестому пункту, связанному с *несоответствием между особенностями работы, требованиями работы и индивидуальными принципами* были следующие предложения:

1. Выяснение принципов администрации.
2. Использование всех возможных стратегий разрешения конфликта: от сопротивления до ухода при невозможности сотрудничества.
3. Консультирование по профессиональным вопросам.
4. Уход из организации.
5. Использование хитрости, позволяющей реализовывать собственные интересы.
6. Развитие навыков, необходимых для поиска подходящей работы.
7. Личностное развитие.
8. Психологическая интервенция — психологическое вмешательство в личностное пространство для стимулирования позитивных изменений.
9. Психологическая обструкция¹.

Выводы. По результатам проведенной работы можно сделать вывод о том, что сотрудники осознают стресс-факторы, способствующие развитию психического выгорания на работе. Предложения по снижению риска психического выгорания взаимодополняют друг друга и направлены на «больные», «слабые» точки развития организации. Мы предполагаем, что целенаправленная работа по снижению несоответствий между личностью и работой позволит более эффективно осуществлять профилактику и коррекцию психического выгорания. В ходе проведенной работы у сотрудников повысилась мотивация к позитивным изменениям в организации, готовность к личностным и профессиональным изменениям. Следующим этапом психологической работы в данной организации будет составление и реализация плана мероприятий по профилактике и коррекции синдрома психического выгорания. Безусловно, данная программа предполагает активное участие администрации в создании условий по сохранению и улучшению здоровья сотрудников социальной сферы.

Литература

1. Вачков, И.В., Митина, Л.М., Асмаковец, Е.С. Коррекционно-обучающая программа повышения уровня профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 2001.
2. Водопьянова, Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления. // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб., 2003.
3. Губанов, В.М., Михайлов, Л.А., Соломин, В.П. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них. — М.: Дрофа, 2007.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Морли, Ст., Шефферд, Дж., Спенс, С. Методы когнитивной терапии в тренинге социальных навыков. — СПб., 1996.
6. Никифоров, Г.С. Психология здоровья. — СПб.: Речь, 2002 .

¹ Обструкция — действие, демонстративно направленное на срыв чего-либо, на прекращение чего-либо.

7. Орёл, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дис. ... д. психол. н.: 19.00.03. — Ярославль, 2005.
8. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд.-во УРАО, 2002.
9. Старченкова, Е.С. Психологические факторы профессионального «выгорания»: Автореф. дис. ... к. психол. н. — СПб., 2002.
10. Сыманюк, Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов. // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г. В 8 т. — СПб.: СПбГУ, 2003. — Т. 7. — С. 425–429.
11. Темиров, Т.В. Психологические закономерности динамики психического выгорания личности педагога в современных социальных условиях: Автореф. дис. ... д. психол. н.: 19.00.07. — Нижний Новгород, 2011.
12. Kushnir, T., Milbauer, V. Managing stress and burnout at work: a cognitive group intervention program for directors of day-care centers. // Pediatrics.— 1990. — Vol. 94. — Issue 6.
13. Maslach, C., Leiter, M.P. The truth about burn-out: How organizations cause personal stress and what to do about it. — San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1997.
14. Maslach, C, Leiter, M. Take this Job and Love It! // Psychology Today. — 1999. — Vol. 32. — Issue 5.
15. Maslash, C. Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs. — N.J.: Prentice-Hall, 1982.
16. Ramsey, R.D. How to stay fresh on the job. // Supervision. — 1999. — Vol. 60. — Issue 5.
17. Rome, M.M. Skills Training in the Long-Term Management of Stress and Occupational Burnout. // Current Psychology. — 2000. — Vol. 19. — Issue 3.
18. Schaufeli, W.B. The evaluation of a burnout workshop for community nurses. // Journal of health and human services administration. — 1995. — Vol. 18. — № 1.

11. Кузьмина О.В.

Екатеринбург

ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Современность характеризуется хаотичностью, изменчивостью, глобальной конкуренцией, быстрыми потоками информации, растущей сложностью бизнеса и всеобщей глобализацией. Становятся востребованными люди, быстро ориентирующиеся в различных ситуациях, творчески решающие возникшие проблемы, понимающие и принимающие всю меру ответственности за свои решения, обладающие гибкостью ума, чувством нового, способные к активному участию в социальных преобразованиях общества. Сегодня человека, соответствующего этим характеристикам, называют инновационной личностью. В психологии проводятся исследования, направленные на изучение характеристик инновационной личности, определение инновационного потенциала, выделение особенностей инновационного поведения.

Инновационное поведение, по определению Э.В. Галажинского и О.М. Краснорядцевой, представляет собой «такую форму активности человека, которая осуществляется путем его выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов»[3]. Н.Ю. Молостова уточняет данное понятие. Под инновационным поведением она понимает «инициативный тип индивидуального или коллективного поведения, связанный с систематическим освоением социальными субъектами новых способов деятельности в различных сферах общественной жизни либо созданием новых объектов материальной и духовной культуры» [6].

Показателями инновационного поведения выступают такие характеристики человека, как открытость экспериментам и изменениям, готовность к плюрализму мнений и даже к одобрению чужих мнений, ориентация на настоящее и будущее, экономия времени, пунктуальность, планирование будущих действий для достижения предполагаемых целей как в общественной, так и в личной жизни, высокая

ценность образования и обучения, особое отношение к действительности, характеризующееся любознательностью и стремлением управлять ею, принятие на себя ответственности [7].

Временная компетентность личности выступает одной из составляющей инновационного поведения, она позволяет мобилизоваться. Компетентность во времени составляет важнейшую характеристику личности как субъекта инновационной деятельности и выявляет личностный способ регуляции деятельности. Деятельность, согласно концепции К.А. Абульхановой-Славской, представляет собой «создание особого временно-пространственного континуума, в котором субъект связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты, придает им свою временную целостность и цикличность, и собственные временные параметры и ритмы» [1. С. 114]. Человек, обладающий временной компетентностью, способен реализовать свой операционно-технологический потенциал и трансформировать его в успешную деятельность. Временная компетентность проявляется в способности управлять собой в различных временных режимах. Управление собой в данном контексте раскрывается через возможность правильно оценить сложившуюся ситуацию и принять в связи с этим соответствующее решение, позволяющее достигнуть успешности в решении проблемных ситуаций деятельности. Результаты временной компетентности проявляются в точности установления временных затрат на конкретный вид деятельности, в способности оптимального конструирования программы достижения цели во временном пространстве, в умении контролировать временной график выполнения заданий.

Организация времени человеком проявляется в «способности личности включаться в события и структуры социальной жизни, придающие ее жизни большее ускорение, более продуктивный темп в сферы, развивающие ее» [1. С. 118]. Развитие временной компетентности определяется соотношением внутренней временной организации и заданного социального времени, проявляется в своевременности, мобильности и оптимальности.

Ориентация во времени выступает одной из составляющих общей компетентности человека. Именно она позволяет личности встраиваться в определенные пространственные и временные рамки. И.А. Зимняя, анализируя компетентность с психологической точки зрения, предлагает рассматривать ее структуру в единстве мотивационного, когнитивного, поведенческого, отношенческого и регулятивного компонентов [5]. Структура временной компетентности, согласно компетентностному подходу, может быть представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, рефлексивным, операционально-технологичным. Данная структура позволяет вскрыть как уровень личностных характеристик, так и уровень деятельности. Компоненты временной компетентности развиваются в процессе приобретаемого опыта, присваиваются в ходе активной деятельности и взаимодействия с социумом и вскрывают потенциальную активность личности.

Ценностно-смысловой компонент временной компетентности включает отношение человека ко времени, осознание социальной значимости эффективной организации времени, личную ответственность за реализацию своего времени как ресурса. Осмысленная активность человека сопровождается специальной внутренней работой по определению и осознанию своего способа жизни. Подобная внутренняя работа поддерживается когнитивными процессами, составляющими содержание ценностно-смысловой сферы личности.

Мотивационный компонент временной компетентности раскрывается через силу побуждения к организации времени жизни и деятельности, через стремление реализовать свой потенциал в жизни.

Мотивационная сфера, согласно работам А.Г. Асмолова, Е.Н. Баканова, Д.Б. Богоявленской, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Ю.М. Забродина, Т.В. Корниловой, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Дж. Нютена, С.Д. Смирнова, рассматривается как целостное, динамическое, иерархизированное образование личности, детерминирующее поведение и отношение человека к миру. Потребность во временной организации проявляется в желании ощущать самого себя источником собственной активности, знающим, как организовать время своего пространства и умеющим это делать.

Познавательный компонент временной компетентности включает в себя знания технологий, приемов организации времени. Познавательный компонент первоначально базируется на обобщенных знаниях — знаниях повседневного характера. В ходе развития человека складывается конкретная универсальная картина о временном пространстве личности, систематизирующая и обобщающая результаты индивидуального и общественного познания. Уровень развития познавательного компонента временной компетентности отражает степень интереса к проблеме временной организации. Эти

изменения выражаются в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать информацию о способах организации времени.

Операционально-технологический компонент временной компетентности определяет технологию организации времени жизнедеятельности и обеспечивает процессуальную сторону реализации деятельности. Данный компонент раскрывается через работоспособность человека как потенциальную возможность выполнять целесообразную деятельность в течение времени, индивидуальный стиль организации деятельности во времени.

Рефлексивный компонент временной компетентности раскрывает возможности человека предвидеть результаты действий до того, как они будут реально произведены, и осуществлять контроль временных показателей в процессе собственной жизнедеятельности. «Рефлекторно-оценочный компонент выполняет функцию сличения исходных намерений, реального результата и трудностей в ходе исполнения всей инструментально-смысловой программы реализации свойств личности» [4. С. 11].

Анализируя суждения человека о времени, С.А. Безгодова отмечает, что они являются интегративным социально-психологическим феноменом, включающим социально-культурный, субъективно-личностный и философско-экзистенциальный компоненты. «Социально-культурный компонент суждения о времени содержит социальные представления о времени, характерные для малых групп», в которые входит человек, и культуры в целом. В субъективно-личностном компоненте отражены интегрированные субъектом социальные представления о времени и его личное отношение ко времени. Философско-экзистенциальный компонент составляет индивидуализированное глубинное понимание феномена времени субъектом [2. С. 6–7].

Исходя из выше сказанного, можно констатировать, что временная компетентность личности является уровневым образованием и проявляется на уровне индивида, личности и общества. Уровню индивида соответствует индивидуально-психологический уровень временной компетентности личности, уровню личности — социально-психологический и уровню общества — психолого-акмеологический. Данные уровни имеют свою специфику проявления в каждом структурном компоненте временной компетентности личности.

В каждом компоненте временной компетентности личности можно выделить индивидуально-психологический, социально-психологический, психолого-акмеологический уровни.

Ценностно-смысловой компонент временной компетентности позволяет определить отношение человека ко времени. Ценности выступают в качестве ядерного образования личности и обеспечивают целостность внутреннего мира человека. На индивидуально-психологическом уровне данного компонента проявляется стремление к саморегуляции своей жизнедеятельности, осознанности стратегической цели жизни. Социально-психологический уровень включает ориентацию личности на совместное взаимодействие с другими субъектами с позиции временных показателей, определение личностного смысла во взаимодействии. Психолого-акмеологический уровень ценностно-смыслового компонента временной компетентности раскрывает ценностные ориентации жизни личности, самоопределение (как сознательный акт утверждения собственной позиции в жизни), мировоззренческие позиции относительно временной организации жизни, духовный опыт, жизненные принципы и убеждения.

Мотивационный компонент временной компетентности личности позволяет определить силу побуждения к организации времени жизни и деятельности. Индивидуально-психологический уровень данного компонента временной компетентности содержит совокупность мотивов личности, проявляющихся в интересах, склонностях, наличии желания действовать. Социально-психологический уровень мотивационного компонента включает стремление к взаимодействию с другими в оптимальном времени для обеих сторон. Психолого-акмеологический уровень раскрывает стремление к самосовершенствованию себя в рамках жизненного пространства.

Операционально-технологический компонент временной компетентности определяет технологию жизнедеятельности. Индивидуально-психологический уровень раскрывается через работоспособность человека как потенциальную возможность выполнять целесообразную деятельность в течение времени, индивидуальный стиль организации деятельности во времени, умение проектировать будущие действия во временном пространстве. Социально-психологический уровень операционально-технологического компонента временной компетентности включает в себя срабатываемость как показатель согласованности межличностного взаимодействия во временном пространстве, владение методами социального проектирования и вероятностного прогнозирования, заключающихся в предвосхищении будущего

действия, исходя из вероятностной структуры прошлого опыта и информации о ситуации. Психолого-акмеологический уровень данного компонента временной компетентности проявляется в сознательной саморегуляции субъектом времени своей деятельности.

Рефлексивный компонент временной компетентности раскрывает возможности человека предвидеть результаты действий до того, как они будут реально произведены, и осуществлять контроль временных показателей в процессе собственной жизнедеятельности. Индивидуально-психологический уровень проявляется в способности к субъективно-объективной интерпретации временного пространства. Социально-психологический уровень рефлексивного компонента временной компетентности включает в себя гибкую переориентацию во временных рамках в процессе взаимодействия. Психолого-акмеологический уровень данного компонента временной компетентности проявляется в способности личности осуществлять контроль над временем жизни и деятельности.

Проявление временной компетентности на каждом уровне с учетом структурного компонента в обобщенном виде представлено в табл. 1.

Таблица 1

Проявление временной компетентности личности

Структурный компонент временной компетентности личности	Уровни проявления временной компетентности личности		
	Индивидуально-психологический	Социально-психологический	Психолого-акмеологический
Ценностно-смысловой	Принятие времени в качестве ресурса Осознание стратегической цели своей жизни	Ориентация на взаимодействие с позиции временных показателей	Мировоззренческие позиции относительно временной организации жизни
Мотивационный	Желание упорядочить свою жизнь Направленность на своевременность в работе	Стремление к взаимодействию с другими в оптимальном времени для обеих сторон	Стремление к самосовершенствованию себя в рамках жизненного пространства
Операционально-технологический	Способность действовать в различных временных режимах Индивидуальный стиль организации деятельности во времени	Проявление срабатываемости как показателя согласованности межиндивидуального взаимодействия во временном пространстве	Владение методами проектирования и вероятностного прогнозирования, заключающегося в предвосхищении будущего исходя из вероятностной структуры прошлого опыта и информации о ситуации в настоящем.
Познавательный	Знание технологии работы в различных временных условиях	Знание приемов организации эффективного взаимодействия по средствам минимизации времени	Владение приемами самоорганизации своей жизни на основе анализа и учета ситуаций
Рефлексивный	Способности личности осуществлять контроль за временем своей жизни и деятельности	Проявление гибкой переориентации во временных рамках в процессе взаимодействия	Рефлексия своего жизненного пути с учетом настоящей социальной ситуации и стратегии развития общества в целом

Таким образом, организация времени человеком проявляется в «способности личности включаться в события и структуры социальной жизни, придающие ее жизни большее ускорение, более продуктивный темп в сферы, развивающие ее» [1. С. 118]. Развитие временной компетентности определяется соотношением внутренней временной организации и заданного социального времени, проявляется в своевременности, мобильности и оптимальности, что позволяет человеку быть мобильным, рационально выполнять инновационные задачи.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Личностная регуляция времени. // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. — М.: Наука, 1990.
2. *Безгодова, С.А.* Суждение о времени как установка социального поведения: Дис. ... к психол. н. — СПб., 2003, — 200 с.
3. *Галажинский, Э.В., Красноядцева, О.М.* О месте и роли мышления в организации инновационного поведения. // Современная психология мышления: смысл в познании: Тезисы докл. науч. конф. — М.: Смысл, 2008.
4. *Ершова, Р.В.* Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: автореф. дис. ... д. психол. н. — М., 2009.
5. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования. // Эйдос: интернет-журнал. — 2009. — № 5.
6. *Молостова, Н.Ю.* Теоретико-методологические основания понятия «инновационное поведение». // Известия Самарского научного центра РАН. — 2010. — Т. 12. — № 5.
7. *Halal, W.E.* The top 10 emerging technologies. // Futurist. — Washington, 2000. — Vol. 34. — № 4.

12. Кузьмина О.В., Виноградова Е.Е.

Екатеринбург, Серов

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

Трансформационные изменения в обществе требуют от человека высокой динамичности в организации времени жизни, проявления самостоятельности, активности, ответственности. Время определяет темпы, скорость, продуктивность деятельности, задает цикличность жизни, ее длительность, ритм, периоды, которые имеют разное значение и смысл для личности. Время, являясь ценностью, наполняется глубоким содержанием в процессе жизни, человек реализует себя в нем. Ни одна сфера человеческой деятельности не обходится без соприкосновения с реальностью времени: все, что движется, изменяется, живет, действует и мыслит, в той или иной форме пронизано временем. Временной аспект поведения включает не только ориентацию во времени, не только оценку временных интервалов (секунды, минуты, часы), но и непрерывное взаимодействие прошлой и будущих перспектив с настоящим человека. Жизнь и деятельность человека, осуществляемая в реальном времени, опосредована его индивидуальными особенностями. Без исследования особенностей переживания и организации времени в нестабильный период не может быть создано целостное представление о человеке.

Особенностью современного информационного мира становится стремление человека соотнести внутренние изменения с внешними. Современный процесс формирования личности происходит на фоне противоречия между нелинейным глобальным временем и персональным ходом жизнедеятельности. В этом процессе происходит формирование интересов, ценностей, социального и культурного опыта, поведения, проектов на будущее, овладение временем [5. С. 324]. Противоречие между традиционными формами взаимоотношений и потоком информации, непривычный разрыв между поколениями,

потребность в самостоятельном понимании разнообразия социального времени и целей жизнедеятельности обуславливает развитие умения создавать модели взаимодействия с окружающим миром и другими людьми [5. С. 309].

В основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий лежит интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности — личностный потенциал [9. С. 259].

Личностный потенциал раскрывается через особенности системной организации личности в целом, сложную ее архитектуру, основанную на сложной схеме опосредования ценностным, смысловым содержанием [10. С. 58]. Система ценностей личности ориентирует человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную, имеющую для человека существенное значение картину мира. Эта система определяет характер отношения ко времени собственной жизни, задает ориентиры оценки событий прошлого, основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств в настоящем, «вектор» развития личности в будущем, выступает фактором, влияющим на переживание времени. В отличие от сформированных целей и планов, связанных с его доминирующими потребностями, отражающимися в иерархии ценностных ориентаций личности, ценностные ориентации не имеют такой четкой определенности и выполняют более глубокую регулятивную функцию, обуславливающие дискретную картину будущего.

Важным параметром, по которому люди отличаются друг от друга, является их отношение ко времени. Одни как бы обитают в прошлом, другие устремлены в будущее, а третьи живут только сегодняшним днем. Время сегодня — один из важнейших ресурсов человека. «Время можно рассматривать и как индивидуальную способность личности к самоорганизации, к регуляции деятельности, как ее энергопотенциал в экстремальных ситуациях, в условиях дефицита времени» [3. С. 73].

Организация времени способствует наиболее оптимальному согласованию сверхскоростных информационных систем с временными возможностями человека, предупреждает их рассогласованность, которая может привести к утрате человеком жизненного комфорта. От того, насколько человек адекватно осознает себя и свою жизнь во времени, во многом зависит его уровень адаптации в обществе, психическое равновесие человека, включение в деятельность, профессиональное становление и построение стратегии жизни. Важность и значимость изучения отношения ко времени определяется тем, что на всем протяжении жизни человека временной фактор выступает важнейшим детерминантом в становлении и развитии личности.

В рамках концепции личностной организации времени К.А. Абульхановой-Славской [2. С. 70] и в контексте личностного времени П.П. Горностай рассматривает индивидуальную временную перспективу как субъективный обзор жизни, имеющий ценностно-смысловую природу. А ценностно-временные ориентации условно разделяет на три группы: ценности прошлого, настоящего и будущего. Прошлое включает временные ретроспективы личности, которые составляли смысл жизни человека в прошлом. Их расстройство отражается на трудности реализации себя в настоящем, степени адаптивности к новым реалиям [4. С. 23-24]. Изучение временной трансспективы показывает, каким образом опыт человеческого существования разбивается на временные отрезки прошлого, настоящего и будущего.

Рассматривая жизненную перспективу в качестве инновационного потенциала личности, будем придерживаться принципа системности. Целое обладает свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов, зависит от уровня организации, развития человека, осуществляемой деятельности. Рассмотрим системные составляющие представлений о жизненной перспективе личности: ценностно-смысловую, эмоционально-оценочную, когнитивную, организационно-деятельностную [12. С. 38].

Ценностно-смысловая составляющая — это совокупность ценностных ориентаций, которые отражают установки, убеждения и ценности, связанные со временем, темпоральными зонами (прошлое, настоящее, будущее) и влияют на жизнь человека, придают ценность жизни. Ф. Зимбардо выделил пять аспектов ориентации во времени — негативное и позитивное прошлое, гедонистическое и фаталистическое настоящее, будущее [13. С. 103].

Эмоционально-оценочная составляющая определяет разные стороны эмоционального отношения к изменениям. Такие особенности личности, как стремление к достижению успеха или избеганию неудачи, носят мотивационное (направляющее) значение. Стремление к достижению успеха (Ф. Хопе) или «мотив достижения» (Д. Макклелланд) — это устойчиво проявляемая потребность индивида

добиваться успеха в различных видах деятельности. Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи — как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу. Рассматривая соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи, будем говорить вслед за Е.П. Ильиным о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или к избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений [6. С. 179].

Личностный потенциал связан с содержательными характеристиками личности (убеждениями, ценностями, смыслами), однако наличие у человека последних еще не говорит об уровне ЛП: нет гарантии, что в ситуации, когда ценности окажутся под угрозой, он поведет себя в соответствии с ними [9. С. 259]. Потребности стремления к успеху или избеганию неудачи носят генерализованный характер и проявляются в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания. Поэтому преобладание стремления эмоционального переживания успеха или неудачи может рассматриваться в качестве фактора дифференциации людей на группы с различным уровнем инновационного потенциала личности.

Когнитивный компонент отражает совокупность ожидаемых и планируемых событий и включает в себя знания технологий, приемов организации времени. Уровень развития познавательного компонента отражает степень интереса к проблеме временной организации. Эти изменения выражаются в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать информацию о способах организации времени. Этот компонент проявляется в технологичном и интуитивном способах организации времени жизни и деятельности [8. С. 32].

Организационно-деятельностную составляющую будем рассматривать с того угла зрения, где она отражает тенденции и реализацию определенных стилей, форм поведения, организацию деятельности в разных режимах времени, проявление гибкости в оперировании временем. Время учитывается при различных видах сложности деятельности, связанных с нервным напряжением, дефицитом времени, преодолением трудности. Ситуация дефицита времени в социальной жизни, особенно в период инноваций, проявляется либо в чрезмерно высоком темпе жизни, неадекватном ее глубине и содержанию, либо в необходимости принятия радикальных решений (или действий), которые требуют иного объема времени, чтобы достичь необходимой конструктивности [1. С. 11]. Инновационные процессы предполагают, что невозможно заранее узнать о конкретных свойствах предстоящей деятельности, чтобы заранее ее спланировать, определить самостоятельно сроки ее завершения. Степень проявления гибкости в оперировании временем характеризует адекватность реагирования на быстрое изменение событий и успешность решения поставленной задачи в быстро меняющейся обстановке.

Высокий потенциал личности в значительной мере зависит от выраженности и структуры мотивации достижения. Это очень важно для деятельности, быстрого вхождения в новые ситуации, освоения новых навыков и профессиональных действий. Преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи способствует быстрой и эффективной адаптации и успешной деятельности в течение длительного времени в быстро изменяющихся условиях деятельности [3. С. 82].

Организация и результаты исследования

Для выявления особенностей потенциала личности было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие студенты заочной формы обучения Уральского гуманитарного института города Екатеринбурга в количестве 121 человека. Диагностика осуществлялась с применением следующего инструментария: опросник «Временная перспектива» (Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой) [13], методика диагностики мотивации к достижению успеха (Т. Элерс), методика диагностики мотивации к избеганию неудач (Т. Элерс). С целью определения выраженности способов организации времени (интуитивность и технологичность) и особенностей организации деятельности в режимах оптимальной временной неопределенности и дефицита времени был использован опросник «Временная компетентность личности» (О.В. Кузьмина) [7]. Для выявления степени проявления гибкости в оперировании временем — методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [11]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием факторного анализа. Расчеты осуществлялись с помощью статистического пакета SPSS STATISTIC 17.0.

Стратегия исследования направлена на выявление особенностей временной перспективы личности с различной степенью выраженности потенциала. Потенциальность выступает как принципиальная возможность дальнейшего развития человека, непрерывности этого развития во времени безотносительно стадий, ступеней или иерархий [3. С. 85].

Для точного описания взаимосвязи и структуры временной перспективы личности как потенциала, включающей в себя ценностно-смысловую, эмоционально-оценочную, когнитивную, организационно-деятельностную составляющие, был проведен факторный анализ. Использовался метод отбора — анализ главных компонент, метод вращения — Varimax с нормализацией Кайзера. Коэффициенты факторных весов будем рассматривать те, которые превышают 0,460.

По степени преобладания выраженности у человека стремления к успеху или избеганию неудачи выборка была дифференцирована на три группы. Первая характеризует высокий уровень потенциала личности — с преобладанием мотивации к успеху включила в себя 27,3 % (33 человека), вторая — низкий уровень — с преобладанием избегания неудачи — 34,7 % (42 человека). В третью группу со средним уровнем потенциала вошли 38 % (46 человек), у которых не была обнаружена выраженность преобладания той или другой мотивации. Охарактеризуем особенности поведения людей первых двух групп.

Группа с высоким инновационным потенциалом личности. Было выделено три фактора со значениями, превосходящими единицу. Первый фактор объясняет 28,750 % суммарной дисперсии, второй — 18,035 %, третий — 13,291 %. Выделенные факторы объясняют 60,077 % дисперсии.

Первый фактор включает шкалы «Гедонистическое настоящее» (с факторной нагрузкой 0,822), «Позитивное прошлое» (0,765), «Гибкость» (0,761), «Будущее» (0,492).

Временная перспектива, включающая в себя активную позицию в настоящем, умение использовать позитивный опыт в качестве образца при выработке моделей поведения с учетом планов и целей, характеризующих желаемую перспективу, характеризует потенциальную возможность личности выполнять поставленную задачу в изменяющихся условиях. При изменении условий жизнедеятельности личность способна пластично переключаться между модусами времени, одновременно учитывая все факторы, влияющие на организацию времени жизни.

Во второй фактор вошли шкалы «Фаталистическое настоящее» (0,827), «Негативное прошлое» (0,681), «Режим дефицита времени» (0,642), «Будущее» (0,462). При недостатке ресурсов в дефиците времени личность склонна надеяться на удачу, на случайный ход событий. Она подкрепляется стремлением достичь успеха, переживанием удовольствия и гордости при достижении результата. Проявляется даже в тех условиях, когда еще нет выработанных личностью привычных способов решения перспективных задач, или в ситуациях, сходных с ранее произошедшими, оцениваемыми личностью как неудачные.

Третий фактор объединил шкалы «Интуитивная организация времени» (0,867), «Режим временной неопределенности» (0,602), «Технологичность организации времени» (–0,605). При неопределенности сроков завершения работы возникают трудности в организации времени, сборе информации о факторах деятельности, в умении использовать технологии в новых условиях. Человек скорее действует спонтанно, чем планирует наступление событий, склонен к принятию рискованных решений.

Группа с низким инновационным потенциалом личности. Было выделено три фактора со значениями, превосходящими единицу. Первый фактор объясняет 30,801 % суммарной дисперсии, второй — 19,840 %, третий — 14,374 %. Выделенные факторы объясняют 65,014 % дисперсии.

Первый фактор включает шкалу «Гедонистического настоящего» (с факторной нагрузкой 0,934), «Фаталистическое настоящее» (0,921), «Негативное прошлое» (0,910). В изменяющихся условиях человек может активно действовать, больше надеется на удачу, избегает принимать решения, реализация которых может привести к неудачному исходу дела. Выбирая риск, он боится ошибиться, избегая повторения событий, напоминающих ситуации, которые он оценил ранее как негативные, болезненные. Выбор для него непрост и вызывает нервозность, что еще больше мешает объективной оценке происходящих событий.

Во второй фактор вошли шкалы «Будущее» (0,748), «Интуитивная организация времени» (–0,654), «Позитивное прошлое» (0,648), «Режим временной неопределенности» (–0,592). При выстраивании будущего для человека становятся важными определенность, четкость временных границ, использование правил и технологий, а не интуитивная организация своего времени. Человек, избегая неприятных эмоций при гипотетически возможных неудачах в новых начинаниях, под влиянием традиций выбирает

привычные, проверенные формы поведения и деятельности, он консервативен при выборе способа решения задач.

Третий фактор объединил шкалы «Технологичность организации времени» (0,731), «Гибкость» (0,701), «Режим дефицита времени» (0,561). В режиме дефицита, когда недостаток времени явно прослеживается, человек способен гибко использовать технологии организации, четко выделяя главные и второстепенные дела. По-видимому, ему недостаточно времени для оценки ситуации как угрожающей его репутации в случае неудачи в непредвиденных обстоятельствах.

Выводы

Высокий уровень инновационного личностного потенциала позволяет эффективнее адаптироваться человеку в быстро изменяющемся, сверхскоростном современном мире, предупреждает рассогласованность внешних скоростей социального времени с временными возможностями человека. Представления человека о жизнедеятельности в изменяющихся условиях составляют систему, включающую в себя ценностно-смысловой, эмоционально-оценочный, когнитивный, организационно-деятельностный компоненты.

Потенциал личности зависит от преобладания в структуре личности направленности на достижение успеха или избегание неудачи. В результате проведенного исследования были показаны модели поведения людей с различным уровнем инновационного потенциала, позволяющие спрогнозировать способы организации времени и деятельности в быстро изменяющихся условиях.

Люди с высоким потенциалом способны пластично адаптировать свою деятельность к изменяющимся условиям, используя предыдущий опыт и учитывая возможные последствия принятия решений. В режиме дефицита времени они организуют деятельность, надеясь на удачу, везение, не боясь возможного неуспешного исхода дела. При временной неопределенности деятельность организуется интуитивно, могут приниматься рискованные решения. Поведение этих людей опосредовано выраженной направленностью на достижение успеха.

Люди с низким инновационным потенциалом избегают принимать решения, позволяющие адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности, полагая, что от них ничего не зависит. Планируя будущее, им необходимо знать временные рамки, определенные заранее, опираться на проверенные схемы поведения, чтобы избежать возможных неудач. В режиме дефицита времени действуют наиболее эффективно, гибко используя технологии при организации времени, не успевая оценить ситуацию как угрожающую их репутации.

Выявленные особенности поведения и организации времени жизни и деятельности людей с различным уровнем инновационного потенциала важно учитывать при внедрении инноваций, при необходимости быстрого вхождения в новые ситуации, освоения новых навыков и профессиональных действий.

Литература

1. Абульханова, К.А. Березина, Т.Н. *Время личности и время жизни*. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
2. Березина, Т.Н. *Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности: Дис. ... д. психол. н.* — М., 2003. — 362 с.
3. Болотова, А.К. *Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов*. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 254 с.
4. Горноста́й, П.П. *Личность и время: Творчество как переживание. // Психодрама и современная психотерапия*. — 2003. — № 4 (5).
5. Заковоротная, М.В. *Идентичность человека. Социально-философские аспекты: Дис. ... д. философ. н.* — Ростов-на-Дону, 1999. — 370 с.
6. Ильин, Е.П. *Мотивация и мотивы*. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с.
7. Кузьмина, О.В. *Разработка и стандартизация методики «Временная компетентность личности»*. // *Известия Уральского государственного университета*. — Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. — 2011. — № 2 (89).
8. Кузьмина, О.В. *Типологические особенности временной компетентности личности*. // *Вестник удмуртского университета*. — 2012. — Вып. 1.

9. Леонтьев, Д.А., Мандрикова, Е.Ю., Осин, Е., Плотникова, А.В., Рассказова, Е.И. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала. // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — М., 2005.
 10. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 56–65.
 11. Моросанова, В.И., Коноз, Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 118–127.
 12. Ральникова, И.А. Системная трансформация представлений о жизненной перспективе личности на переломных этапах жизненного пути. // Сибирский психологический журнал. — 2007. — № 26. — С. 36–43.
 13. Сырцова, А., Соколова, Е.Т., Митина, О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо. // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 3. — С. 101–109.
-

РАЗДЕЛ 3

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА

13. Альперович В.Д.

Ростов-на-Дону

КРИЗИС СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ КАК ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУГОМ ЧЕЛОВЕКЕ

Актуальность исследования определяется тем, что феномены «Враг» и «Друг», во многом определяющие образ Другого независимо от социально-экономической ситуации, функционируют в системе межгрупповых и межличностных отношений. В последние десятилетия макросоциальные трансформации в разных странах предопределили постановку в гуманитарных науках проблемы взаимодетерминации динамики способов и принципов обыденного познания Другого в разных категориях, конструирования его образа и рассогласований в развивающейся системе отношений человека с миром и другими людьми. Несмотря на теоретическую постановку данной проблемы и на большую практическую значимость ее решения, до настоящего времени в отечественной социальной психологии отсутствуют исследования, в которых бы кризис как перманентное состояние развивающейся системы отношений личности рассматривалось в качестве фактора трансформации социально-психологических характеристик представлений о Другом как Враге или Друге. Феномены «трансформация представлений о Враге и Друге», «степень выраженности кризиса системы отношений личности» остаются малоизученными. Изучение этих феноменов предполагает привлечение к исследованию взрослых людей, приближающихся к середине жизни или находящихся на данном этапе жизненного пути.

Мы отметили ряд противоречий и ограничений в изучении представлений о Враге и Друге. Так, в работах постулируется динамика представлений о Враге и Друге [2, 3, 4], но не указаны четкие критерии трансформации этих представлений. В работах утверждается, что отношения между людьми влияют на представления о Другом [3, 5], но сами отношения в качестве фактора трансформации представлений о Враге и Друге не изучаются как система, включающая отношения к себе, к Другим, Других и ожидаемые от Других отношения в прошлом и настоящем времени. Указывается на роль рассогласований, противоречий в системе отношений личности в трансформации представлений о Другом [1, 2, 4], но отсутствуют эмпирические модели кризиса системы отношений и соответствующие им трансформации представлений о Враге и Друге. В исследованиях выделены общие показатели кризиса (дезинтеграция образов «Я» и Других, рассогласованность различных видов и модальностей отношений, социальная фрустрированность, неудовлетворенность своей социальной позицией, переоценка событий прошлого, разрушение временной перспективы, временные негативные соматические проявления) [1], но не изучается степень выраженности и взаимосвязи между этими показателями в качестве проявления определенного уровня выраженности кризиса системы отношений; не рассматриваются взаимосвязи между уровнем выраженности кризиса системы отношений и направлениями трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге.

Исходя из названных работ и многих других, мы рассматриваем представления о Враге и Друге как динамичные когнитивно-эмоциональные образования, социально-психологические характеристики

которых — личностные свойства, функции в общении, характеристики отношений, интерпретации поступков Врага и Друга. Структурная трансформация социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге — исчезновение и/или добавление элементов представлений и их групп, смещение элементов и их групп от «ядра» представления к его периферии и, наоборот, от периферии представления к его «ядру». Содержательная трансформация социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге — изменение приписываемых Врагу и Другу личностных свойств, функций в общении, характеристик отношений, интерпретации поступков. Направления трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге — совокупности структурных и содержательных изменений представлений.

Исходя из названных работ и многих других, мы понимаем кризис системы отношений личности — внутриличностный конфликт — как перманентное состояние системы отношений, для которой является характерной различная степень выраженности рассогласований между отношениями к себе, к Другим, Других и ожидаемым отношением Других определенных модальностей, отношениями в прошлом и настоящем.

Цель нашего исследования — определить направления трансформации социально-психологических характеристик представлений взрослых людей о Другом как Враге и Друге под влиянием различных уровней выраженности кризиса системы отношений. Гипотеза исследования: направления трансформации социально-психологических характеристик представлений о Друге и Враге обусловлены уровнем выраженности кризиса системы отношений. Эмпирический объект исследования: 204 человека 32–45 лет. Методики исследования (с модифицированными инструкциями): «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана, «Шкала аттитюдов ко времени» Ж. Ньютона (адаптированная К. Муздыбаевым, 2000), авторская методика «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге».

Достоверность полученных данных обеспечивалась использованием методов математической статистики (частотного и кластерного анализа).

Эмпирические модели уровней выраженности кризиса системы отношений были сформулированы нами согласно параметрам, заданным Т. Лири, Л.И. Вассерманом, К. Муздыбаевым, и результатам кластерного анализа индексов согласованности видов отношений в каждой модальности (соотношений оценки выраженности отношения к себе и оценки выраженности отношения Других в данной модальности).

Эмпирическая модель высокого уровня выраженности кризиса системы отношений включает следующие параметры. 1) Низкие индексы согласованности видов отношений: $E (= a/d)$, $F (= b/d)$, $G (= c/d)$, где a — отношение к себе, b — отношение к Другим, c — ожидаемое отношение Других, d — отношение Других; в авторитарной, эгоистической, агрессивной, подозрительной модальностях (0,1–0,32), в дружелюбной, альтруистической модальностях (0). 2) Высокая степень выраженности данных модальностей отношений ($\geq 68,7\%$ от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири), низкая степень выраженности дружелюбной, альтруистической модальностей отношений (15–32%). 3) Рассогласованность между видами отношений в позитивных модальностях существенно выше, чем в негативных, в настоящем и прошлом. 4) Очень высокий уровень выраженности социальной фрустрированности. 5) Негативное эмоционально-ценностное отношение к времени жизни, низкий личностный контроль времени жизни.

Эмпирическая модель среднего уровня выраженности кризиса системы отношений включает: 1) Средние индексы согласованности видов отношений E , F , G в негативных модальностях ($> 0,33 \leq 0,5$), в позитивных модальностях (3,03–5,55). 2) Средняя степень выраженности всех указанных выше модальностей отношений ($\geq 50 < 68,7\%$). 3) В настоящем рассогласованность видов отношений в позитивных модальностях выше, чем в негативных модальностях (в прошлом — существенно выше). 4) Повышенный уровень выраженности социальной фрустрированности. 5) Средне-позитивное эмоционально-ценностное отношение к времени жизни, средний личностный контроль времени жизни.

Эмпирическая модель низкого уровня выраженности кризиса системы отношений включает: 1) Высокие индексы согласованности видов отношений E , F , G (0,73–1) во всех модальностях. 2) Низкая степень выраженности негативных модальностей отношений (15–32%), высокая степень выраженности позитивных модальностей отношений ($\geq 68,7\%$). 3) Наличие согласованности видов отношений в позитивных

модальностях в настоящий период. В прошлом рассогласованность между видами отношений в позитивных модальностях выше, чем в негативных модальностях. 4) Пониженный уровень выраженности социальной фрустрированности. 5) Высокая степень позитивности эмоционально-ценностных отношений к времени жизни, высокий личностный контроль времени жизни.

На первом этапе исследования было выявлено, что показатели респондентов первой группы (24,5 % выборки) соответствуют модели высокого уровня выраженности кризиса системы отношений. Показатели респондентов второй группы (26,5 % выборки) соответствуют модели среднего уровня выраженности кризиса системы отношений. Показатели респондентов третьей группы (49 % выборки) соответствуют модели низкого уровня выраженности системы отношений.

На втором этапе исследования проведен сравнительный анализ групп социально-психологических характеристик «прежних» и «актуальных» представлений взрослых о Враге и Друге, определены направления их структурно-содержательной трансформации; выявлены взаимосвязи между направлением трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге и уровнем выраженности кризиса системы отношений.

Ниже приведены данные о наиболее значимых структурных изменениях представлений о Друге и Враге в зависимости от уровня выраженности кризиса системы отношений.

Группы социально-психологических характеристик в структурах представлений о Друге (в % от количества названных респондентом элементов):

1. Высокий уровень выраженности кризиса системы отношений:

— прежние представления — «ядерные» группы: «совместная деятельность, совместное пребывание» (62–75); «сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов, духовная близость» (25–39); периферическая группа: «эмоциональная поддержка и оценка» (10–15);

— актуальные представления — «ядерные» группы: «эмоциональная поддержка и оценка» (73–89); периферические группы: «принадлежность к семье, наличие общего прошлого, старых связей» (10–20); «сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов, духовная близость» (4–15).

2. Средний уровень выраженности кризиса системы отношений:

— прежние представления — «ядерные» группы: «совместная деятельность, совместное пребывание» (62–75); «сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов, духовная близость» (23–40); периферические группы: «эмоциональная поддержка и оценка» (10–14); «взаимная помощь» (10–17);

— актуальные представления — «ядерные» группы: «эмоциональная поддержка и оценка» (58–80); «взаимная помощь» (32–39); периферические группы: «сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов, духовная близость» (10–18); «принадлежность к семье, наличие общего прошлого, старых связей» (11–15).

3. Низкий уровень выраженности кризиса системы отношений:

— прежние представления — «ядерные» группы: «совместная деятельность, совместное пребывание» (60–75); «качества Друга, проявляемые им в общении с партнером» (23–38); «сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов, духовная близость» (25–40); периферические группы: «взаимная помощь» (10–18);

— актуальные представления — «ядерные» группы: «сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов, духовная близость» (48–57); «взаимная помощь» (32–41); периферические группы: «качества Друга, проявляемые им в общении с партнером» (10–13).

Содержательная трансформация представлений о Друге в группе с высоким и средним уровнями выраженности кризиса системы отношений состоит в полном изменении его функций. Он превращается из субъекта совместной деятельности, имеющего сходную ценностно-смысловую сферу, интересы «доброе», «приятное», «хорошее», в субъекта эмоциональной поддержки, «честного», «искреннего», «правдивого». Содержательная трансформация представлений о Друге в группе с низким уровнем выраженности кризиса системы отношений состоит в усилении ценностно-смысловой, духовной близости Друга, в подчеркивании взаимопомощи и снижении значимости совместной деятельности, совместного пребывания для установления дружеских отношений, в изменении иерархии личностных свойств, приписываемых Другу: на первое место, вытесняя «добрый», «приятный», «хороший», выходят такие характеристики, как «умный», «интересный», «веселый».

Группы социально-психологических характеристик в структурах представлений о Враге (в % от количества названных респондентом элементов):

1. Высокий уровень выраженности кризиса системы отношений:

— прежние представления — «ядерные» группы: «вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (53–61); «взаимная неприязнь, недоброжелательность» (40–49); периферическая группа: «инородность, чужеродность Врага» (10–14);

— актуальные представления — «ядерная» группа: «предательство» (85–91); периферическая группа: «вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (7–18).

2. Средний уровень выраженности кризиса системы отношений:

— прежние представления — «ядерные» группы: «вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (49–60); «взаимная неприязнь, недоброжелательность» (42–49); периферические группы: «инородность, чужеродность Врага» (10–12); «соперничество» (10–15);

— актуальные представления — «ядерные» группы: «предательство» (61–82); «вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (32–43); периферическая группа: «враг как потенциальная угроза» (10–15).

3. Низкий уровень выраженности кризиса системы отношений:

— прежние представления — «ядерные» группы: «вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (53–61); «взаимная неприязнь, недоброжелательность» (42–49); периферические группы: «инородность, чужеродность Врага» (10–14); «различие ценностей, идеалов, мнений и интересов» (10–15); «соперничество» (11–14);

— актуальные представления — «ядерные» группы: «вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (52–63); «различие ценностей, идеалов, мнений и интересов» (44–52); периферическая группа: «враг как потенциальная угроза» (12–16).

Содержательная трансформация представлений о Враге в группе с высоким и средним уровнями выраженности кризиса системы отношений заключается в превращении Врага из субъекта насильственных, агрессивных действий, наносящих вред другому человеку, «злого», «неприятного», «нехорошего», в предателя, в субъекта, наделенного такими личностными свойствами, как «лживость», «неискренность», «двуличие». Содержательная трансформация представлений о Враге в группе с низким уровнем выраженности кризиса системы отношений состоит в превращении Врага из субъекта насильственных, агрессивных действий, наносящих вред другому человеку, во взаимодействие с которым возникает взаимная неприязнь, «злого», в субъекта, отличающегося ценностно-смысловой сферой, интересами, совершающего насильственные, агрессивные действия, «завистливого».

По результатам исследования сделаны следующие выводы, подтверждающие выдвинутую нами гипотезу исследования.

Уровень выраженности кризиса системы отношений влияет на содержательную трансформацию социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге. Различия в содержательных трансформациях социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге наблюдаются между группой, имеющей низкий уровень выраженности кризиса системы отношений, и группами с высоким, средним уровнями выраженности кризиса системы отношений. Содержательные трансформации представлений о Враге и Друге идут в направлениях усиления — уменьшения: единства ценностно-смысловой сферы, духовной близости; эмоциональной поддержки, взаимопомощи — предательства, агрессивного, завистливого поведения; позитивности — негативности качеств личности: привлекательный — умный.

Литература

1. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. — СПб.: Речь, 2008. — С. 134–139.
2. Мохова, Е.Е. Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем возрасте: Автореф. дис. ... к. психол. н. — М., 2004. — 25 с.
3. Тулинова, Д.Н. Представления о Враге и Друге в связи с отношением к жизни на различных этапах: Дис. ...к. психол. н. — Ростов-на-Дону, 2005. — 288 с.
4. Юркова, Е.В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: Автореф. дис. ... к. психол. н. — СПб., 2004. — 21 с.
5. Seca, J.-M. Les représentations sociales. — Paris: Armand Colin, 2001. — 192 p.

14. Грошев И.В.

Тамбов

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
СТИЛЕВЫХ ПАТТЕРНОВ ПОВЕДЕНИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ
КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

Основной характеристикой психологического анализа, одной из переменных конфликта, а именно — личности конфликтующих сторон, по-прежнему остается стиль поведения или стиль конфликтного взаимодействия (А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов), который строится на представлениях людей друг о друге и соответствующих обобщенных или специфических ожиданиях.

Индивидуальный стиль поведения в конфликте — это способ поведения в конфликтной ситуации, учитывающий личностные особенности участников конфликта, обусловленный определенными свойствами, входящими в структуру индивидуальности (И.В. Грошев, Т.И. Марголина и др.), и проявляющийся как в индивидуальных чертах каждого участника конфликтного взаимодействия, так и непосредственно в самом процессе конфликта. Данные свойства выступают не рядоположенно, а образуют сложные динамические образования — интегральные подструктуры, характер которых определяется особенностями конфликтной ситуации, целями участников конфликта, зависит от выполняемой роли и функций, от характеров участников конфликта и других не менее значимых факторов.

Существуют разные точки зрения по поводу того, представляют ли стили конфликтного поведения стабильную характеристику личности или нет. Некоторые считают, что выбираемая стратегия — это относительно стабильный аспект личности, т. е. существуют личности, демонстрирующие в конфликте только кооперативную или соперничающую стратегию (А. Filley). Однако данные, полученные в ряде исследований, заставляют усомниться в таком понимании (А.Е. Личко, С.С. Arnold, J.W. Bowers, K.E. Jones, В.Н. Melcher и др.). Понимание стиля конфликта как ориентации человека по отношению к конфликту, его установки на определенные формы и методы поведения в ситуации конфликта, синтезирует, с одной стороны, признание существования относительно стабильных оснований стилей конфликтного поведения, а с другой — создание возможности коррекции этих стилей. В таком случае стиль в контексте конфликтологии представляется как привычный способ поведения по отношению к участнику конфликта — то, каким образом оказывается влияние друг на друга и происходит побуждение к желательному типу поведения.

Стиль конфликтного взаимодействия рассматривается нами как относительно устойчивая модель конфликтного взаимодействия, характеризующаяся особенностями динамики, спецификой реализуемых функций и своеобразием проявления формы данного взаимодействия. Для того чтобы понять, почему именно стилевые особенности поведения в конфликте являются одним из значимых моментов ряда теоретических и эмпирических исследований, необходимо анализировать не только само понятие «стиль», но и попытаться «связать» стилевые составляющие с индивидуально-личностными, характерологическими, поведенческими и иными особенностями участников конфликта. Предпочтение участником конфликта определенной стратегии, способа поведения в относительно типичных конфликтных ситуациях может им осознаваться, а может и не осознаваться, но в любом случае этот выбор опирается на индивидуально-личностные, гендерные, характерологические, возрастные и иные особенности участников конфликта. Следовательно, установление закономерностей проявления индивидуально-личностных различий в поведенческом репертуаре, в т. ч. и в конфликтном взаимодействии, является значимым фактором исследовательского поля конфликтологии.

Анализ индивидуально-личностных различий в конфликтном взаимодействии выявляет особенности, проявляющиеся в поведенческих паттернах и намерениях, установках и стилевых характеристиках личности. Осуществлению конфликтного поведения предшествует анализ ситуации конфликтного взаимодействия (иногда развернутый, сознательный, иногда практически неосознанный). По мнению ряда зарубежных ученых (S.L. Golding, W. Mischel и др.), индивидуальные различия в конфликтном поведении связаны с индивидуальными различиями в восприятии конфликтной ситуации (рис. 1).

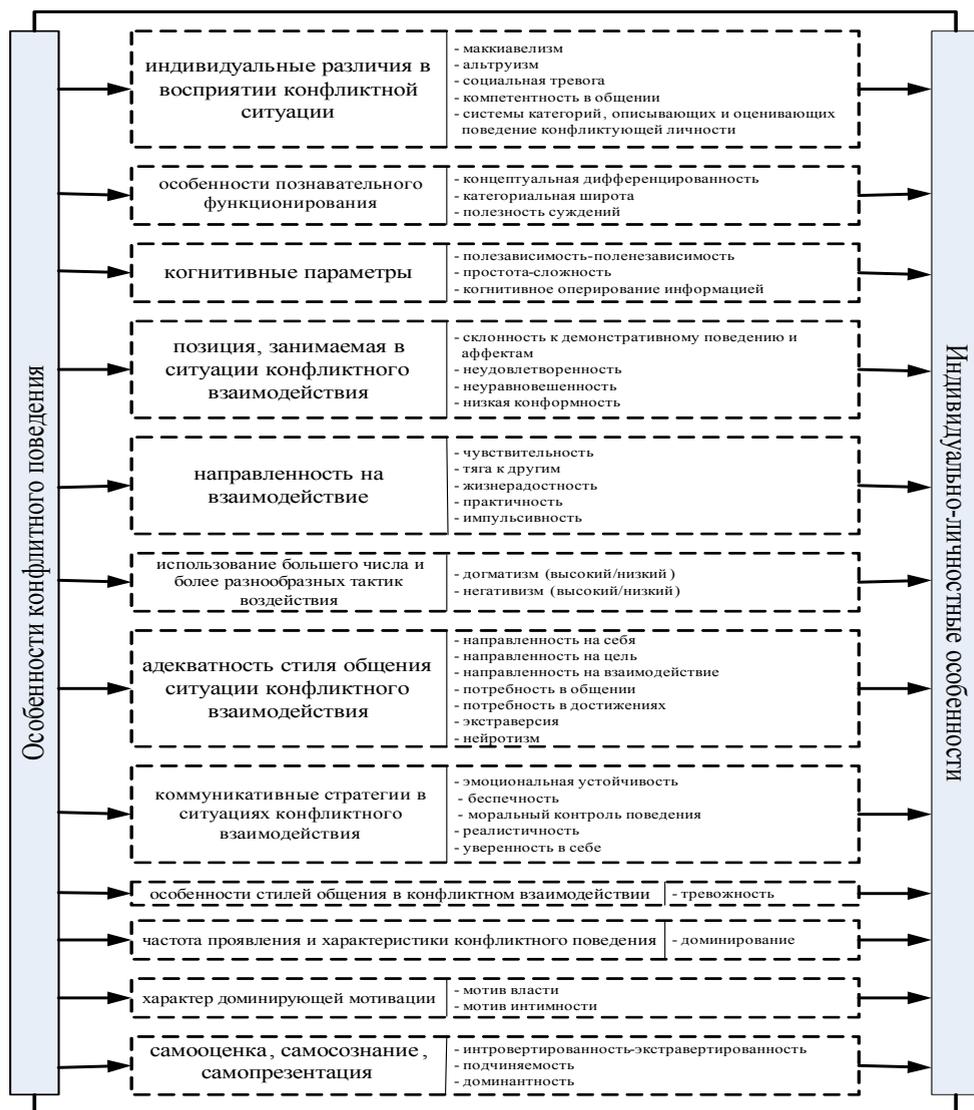


Рис. 1. Схема индивидуально-личностных особенностей, влияющих на конфликтное и речевое поведение личности

Относительно гендерных различий в склонности к эскалации конфликта, стилях реагирования на конфликт и т. д. в обыденном сознании существует определенная путаница. В научной литературе мнения по этому вопросу также неоднозначны, из чего можно предположить, что проявление гендерных различий в этом случае зависит от обстоятельств и способа реакции.

В табл. 1 представлены основные стили поведения в конфликтном взаимодействии, обнаруженные у мужчин и женщин-респондентов. Следует отметить, что данная классификация, как и любая другая, приводимая в конфликтологической литературе, страдает ограниченностью. Объясняется это тем, что классификация конфликтных стилей взаимодействия весьма сложна в описании и систематизации.

Самыми распространенными являются поведенческие стили «непонимания» (человеку не понятно поведение и мотивы оппонента) и «ухода». Поведенческий стиль «непонимания» вызывает стремление прервать отношения, уйти от болезненных контактов. Поведенческий стиль уклонения (ухода) обнаружен

у 143 испытуемых (71,5 %). Стиль поведения *поиска «виновного»* в конфликте обнаружен в том или ином виде у 92 испытуемых (46,0 %), которые продемонстрировали склонность к критике, осуждению, сплетням, жалобам, обвинениям, злословию, т. е. к разным формам поиска «виновного» в ситуации конфликта (мужчины — 40,2 %; женщины — 50,9 %). При этом одни, как правило, женщины, считают виновными себя, другие, чаще мужчины, — своего партнера. Поведенческий стиль *пристрастного отношения к «своим» и «чужим»* обнаружен у 72 испытуемых (36 %). Проявляется этот стиль в склонности оправдывать «своих» и обвинять «чужих». Стиль поведения *доминирования* встречается в той или иной форме у 42,3 % мужчин и 15,7 % женщин и используется как средство доказать свое превосходство и большую личностную значимость. Характерным для этого поведенческого стиля является стремление управлять отношениями. Более 24 % используют в конфликтном взаимодействии *компромиссный* стиль поведения, который позволяет разрешить конфликт с учетом личностных интересов обеих сторон. Данный стиль является наиболее конструктивным из всех выявленных стилевых поведенческих паттернов. Стиль *агрессивного подавления «слабого»* обнаружен у 38 испытуемых. Этот стиль проявляется в агрессивных нападках на более «слабых» оппонентов. Мужчины используют его в более чем 30 % конфликтных случаев. В современных условиях стиль подавления «слабого» проявляется как у мужчин, так и у женщин. Поведенческий стиль *подчинения «сильному»* выявлен у 18 % респондентов, которые характеризовали свое состояние в ситуации конфликта как подавление своих желаний и потребностей в угоду оппоненту, отказ от права быть самим собой, жить своей собственной жизнью, принадлежать самому себе. Стиль подчинения «сильному» тесно связан с известным стереотипом «подчиненного статуса женщины». При этом исследование показало, что в современном российском социуме подчиненный статус склонны иметь не только женщины, но и мужчины. Кроме того, было выявлено, что в большинстве фемининные мужчины, склонные к подчинению, взаимодействующие с маскулинными женщинами, для которых характерен стиль «доминирования», проявляли поведенческий стиль агрессивного подавления «слабого».

Таблица 1

Основные стили поведения в конфликтном межличностном взаимодействии

№ п/п	Поведенческие стилевые паттерны	Общее число испытуемых и отдельно по мужской и женской подвыборке (М/Ж)	Процент от всей выборки и отдельно по мужской и женской подвыборке (М/Ж) – (%)
1.	Непонимание	167 (69/98)	83,5 (75/90,7)
2.	Уклонение (уход)	143 (44/99)	71,5 (47,8/91,6)
3.	Поиск «виновного»	92 (37/55)	46,0 (40,2/50,9)
4.	Пристрастное отношение к «своим» и «чужим»	72 (47/25)	36 (51/23,1)
5.	Доминирование	56 (39/17)	28 (42,3/15,7)
6.	Компромисс	49 (17/32)	24,5 (18,4/29,6)
7.	Агрессивное подавление «слабого»	38 (28/10)	19 (30,4/9,2)
8.	Приспособление (подчинение «сильному»)	36 (9/27)	18 (9,7/25)

Обобщенный анализ результатов исследования через призму гендерных различий позволяет сделать вывод о том, что для женщин ведущими в ситуациях межличностного конфликта являются поведенческие стили «непонимания», подчинения «сильному», поиска «виновного» и «ухода». При этом ответственность за происходящее приписывается внешним факторам — лицам или обстоятельствам, на которые женщина старается возложить вину за то, что произошло. Разрешение конфликтной ситуации связывается с идеей понимания другого человека и сознательным добровольным выбором позиции «ухода» и жертвенности как платы за внимание к себе. Анализ эмоциональной составляющей показал, что типичные для женщин стили поведения в конфликтном взаимодействии «непонимания», подчинения

«сильному», «ухода» переплетаются со страхом потери признания, чувством беспомощности, стыдом и чувством самоуничтожения, виной, обидой, печалью и отчаянием. Мужские поведенческие стилевые паттерны конфликтного взаимодействия — доминирование, поиск «виновного», пристрастное отношение к «своим» и «чужим», агрессивное подавление «слабого» — наполнены переживаниями чувства недоверия и враждебности, гневом и раздражением.

Дальнейшее исследование позволило выявить еще более тонкие различия в предпочтении стилей поведения мужчинами и женщинами в конфликтном взаимодействии. В подвыборке мужчин высокие показатели экстрапунитивных реакций, т. е. реакций, направленных на окружающих в форме требований к другим, и эмоциональная напряженность соотносятся с предпочтительным выбором поведенческих стилей доминирования и агрессивного подавления «слабого». В стиле поведения «поиск виновного» усилия мужчин направлены преимущественно на то, чтобы увидеть виновника конфликта в другом, а не в себе. В подвыборке женщин высокие показатели интропунитивных реакций, т. е. реакций, направленных на самого себя как на виновника происходящего, и высокая эмоциональная напряженность соотносятся с предпочтительным выбором поведенческого стиля подчинения «сильному» и «уклонению». В стиле поведения «поиск виновного» усилия женщин направлены преимущественно на то, чтобы увидеть виновника конфликта прежде всего в самой себе. В связи с этим можно говорить о том, что эмоциональная напряженность ограничивает способность испытуемых к импульсивным реакциям, мешает занимать примиренческую позицию в межличностном взаимодействии.

Анализ поведения респондентов в ситуации конфликта, которое в разнообразных вариантах обычно предстает в реальных конфликтных ситуациях, позволил нам изучить динамику развития конфликтной ситуации. Взаимосвязь стилей поведения в конфликтном взаимодействии на этапах развития конфликта представлена на рисунке 2. Различия в использовании поведенческих стилей между мужчинами и женщинами наблюдаются на промежуточных этапах конфликта (II, III, IV). На II этапе респонденты-мужчины используют преимущественно поведенческие стили доминирования, а респонденты-женщины — стиль поведения подчинение «сильному». На III этапе женщины используют сначала поведенческий стиль поиск «виновного», а затем пристрастное отношение к «своим» и «чужим». Однако у женщин в конфликтном взаимодействии поиск «виновного» начинается преимущественно с обвинения себя, тогда как у мужчин — с обвинения другого. Наконец, на IV этапе мужчины предпочитают поведенческий стиль агрессивное подавление «слабого», а женщины — стиль поведения «приспособление».

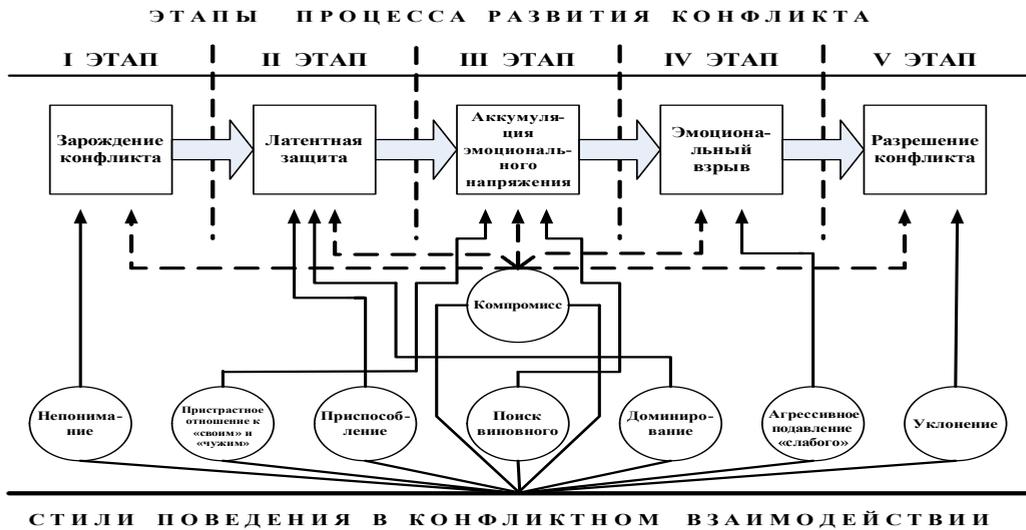


Рис. 2. Взаимосвязь стилей поведения в конфликтном взаимодействии на этапах развития конфликта

На разных этапах ситуации конфликта поведенческие стили выполняют защитную функцию, защищая личность от саморазрушения. Однако при этом нарушается адекватное восприятие конфликтной

ситуации и блокируются возможные позитивные функции конфликта — стабилизирующая и развивающая, которые позволяют вскрыть существующие разногласия, побуждают к поиску общих взглядов и позиций, способствуют осознанию и актуализации личностных и межличностных ресурсов, согласованию и взаимному принятию противоположных ценностей и интересов. Обе указанные функции включают в себя необходимость и возможность осознания. Но именно рефлексивные потенциалы человека блокируются интенсивными негативными эмоциями, которые актуализируют в ситуации конфликта те или иные поведенческие стили, способствующие проявлению стереотипных, чаще всего, неконструктивных защитных реакций.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Комплекс поведенческих стилей межличностного конфликтного взаимодействия проявляется в ситуациях конфликта у подавляющего большинства респондентов, предпосылки формирования которых коренятся в прошлом опыте личности, присутствуя в памяти взрослого человека в виде эмоционально насыщенных установок, обуславливающих виды реакций на конфликт.

Динамика разворачивания ситуации межличностного конфликта представляет собой нелинейное чередование пяти основных этапов: I — «зарождение конфликта»; II — «латентная защита»; III — «аккумуляция эмоционального напряжения»; IV — «эмоциональный взрыв»; V — «разрешение конфликта».

Специфика проявления поведенческих стилей в ситуации межличностного конфликта зависит от качеств личности, половозрастных и гендерных различий. В исследовании обнаружена связь стилей поведения в конфликтном взаимодействии и их эмоциональной составляющей, содержание которой представлено сложным комплексом негативных переживаний, состояний, чувств и доминирующих эмоций, детерминирующих личностные реакции в конфликте, а также со склонностью к экстрапунитивным и интропунитивным реакциям.

15. ХАЧАТУРОВА М.Р.

Москва

СРАВНИТЕЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С КОНФЛИКТАМИ

Повышение социально-психологической напряженности, ускорение темпа современной жизни ведут к возникновению большого количества конфликтов в различных сферах. Деструктивные конфликты несут в себе ряд негативных функций, т. к. нередко ведут к беспорядку, нестабильности, усилению враждебности в отношениях между оппонентами, затратам больших материальных, временных, когнитивных и эмоциональных ресурсов. Они замедляют и затрудняют принятие решений, снижают сплоченность, ведут к стрессам и негативным эмоциональным состояниям [1].

Проблеме конфликтов, причинам возникновения, способам разрешения посвящен ряд работ отечественных и зарубежных психологов. Теоретические и практические исследования касаются структуры, динамики, причин конфликтных взаимодействий [1, 3, 7, 11].

В отечественной психологии исследования конфликтов во многом посвящены их особенностям в определенных возрастных, культурных, профессиональных и социальных группах, организационным конфликтам. Однако можно отметить недостаток исследований в области изучения взаимосвязи совладающего поведения личности и конфликтных ситуаций. В то время как конфликтные взаимодействия остаются одной из наиболее актуальных тем современной психологической науки, особенности выбора копинг-стратегий в конфликте малоизучены [4].

Совладающее поведение, выражающееся в выборе копинг-стратегий, — это способы действия человека в трудной ситуации, возникшие в ответ на воспринимаемую угрозу. Существуют различные классификации стратегий совладания. Так, например, рассматривая копинг-стратегии в зависимости от их модальности, Э. Хайм предлагал выделять *поведенческие, когнитивные и эмоциональные* стратегии. Каждая из них имеет свои варианты в зависимости от степени своих адаптивных возможностей: *адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные копинг-стратегии* [10].

В последнее время многими зарубежными и отечественными авторами совладающее поведение человека в конфликтных ситуациях рассматривается с точки зрения так называемого «ресурсного подхода», предполагающего наличие у человека определенных особенностей, помогающих ему преодолевать возникшие трудности [2, 8, 9].

Однако в нашей работе *совладающее поведение личности в ситуации конфликта* рассматривается как результат взаимодействия личностных ресурсов человека и условий конфликтной ситуации. Важно отметить, что большая часть опросников, исследующих совладающее поведение, дает возможность выявить предпочтения личности в выборе способов совладания в целом, безотносительно к конкретным ситуациям. В этой связи возникает вопрос: всегда ли человек отдает предпочтение какой-то одной стратегии или он выбирает разные тактики в зависимости от условий ситуации, в которой оказался?

Таким образом, *целью* нашей работы стало проведение сравнительно-психологического анализа выбора стратегий совладания с конфликтными ситуациями. В работе нами были выдвинуты следующие *гипотезы*:

1. Выбор стратегий совладания в конфликте обусловлен типом ситуации: в организационном конфликте преобладает выбор когнитивных копинг-стратегий, в то время как в семейных конфликтах преобладают эмоциональные стратегии.

2. Существуют гендерные и возрастные особенности совладающего поведения личности в ситуации конфликта: женщины склонны к выбору эмоциональных стратегий совладания; когнитивные копинг-стратегии предпочитают лица старшего возраста.

3. Выбор стратегий совладания обусловлен уровнем конфликтности личности: выраженная экстрапунитивность связана со стратегиями агрессивности.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотез применялись следующие *методики*, которые были модифицированы нами, исходя из поставленных целей и задач:

1. Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга для определения конфликтности личности. Мы предположили, что именно экстрапунитивность, т. е. тенденция реагировать гневом, агрессией и раздражительностью на внешние объекты, может являться показателем конфликтности человека, т. к. чем она выражена сильнее, тем больше вероятность попадания человека в конфликтные ситуации.

2. Методика Э. Хайма «Способы преодоления трудных ситуаций». Как уже было отмечено выше, в нашей работе совладающее поведение личности в ситуации конфликта рассматривается с точки зрения условий конфликтной ситуации. Поэтому в инструкции к методике Э. Хайма мы сначала давали респондентам описание трех конфликтных ситуаций, которые относились к трем различным сферам жизни личности: семейной, организационной и бытовой. Респондентам предлагалось из трех описанных конфликтных ситуаций выбрать ту, с которой они наиболее часто сталкиваются. В случае если ни один из перечисленных конфликтов респондентам не подходил, им предлагалось описать свою ситуацию. И только после этого респонденты отмечали различные стратегии поведения, которые они используют для совладания с данным конфликтом. Таким образом, в нашем исследовании именно тип конфликта выступал в качестве одной из особенностей ситуации.

Эмпирическую базу исследования составили 218 человек: 115 женщин и 103 мужчины, средний возраст которых 31 год. Среди респондентов — студенты I–III курсов гуманитарных и технических вузов г. Москвы (n = 62), работники организаций различной направленности, являющиеся сотрудниками среднего и низшего звена (n = 74) и руководителями высшего звена (n = 31), а также неработающие респонденты (n = 51).

Проводя разделение респондентов на три возрастные группы (до 20 лет, 21–40 лет, старше 40 лет), мы руководствовались возрастной периодизацией Г. Крайг.

Проведенное исследование позволило нам получить следующие *результаты*. Женщины в ситуации межличностного конфликта прибегают к эмоциональным стратегиям совладания (39 % респондентов), в то время как большинство мужчин (44 % респондентов) предпочитает когнитивные стратегии. Наименее популярными среди мужчин оказались эмоциональные стратегии совладающего поведения, их выбрали только 21 % респондентов. Данные различия были также подтверждены статистически (значимость гендерных различий при выборе эмоциональных стратегий по U-критерию Манна—Уитни $p \leq 0,05$).

Не касаясь вопроса, в большей ли степени женщины склонны испытывать эмоции по отношению к происходящим событиям по сравнению с мужчинами, мы объясняем полученные различия тем, что

женщины в целом лучше интерпретируют эмоции окружающих, ярче выражают и свои эмоции. В то же время мужчины в конфликтной ситуации скорее ориентируются на когнитивный анализ причин произошедшего, поиск возможных путей разрешения трудной ситуации и стараются предпринять какие-либо действия, чтобы справиться с конфликтом. Важно отметить, что данные особенности не являются заранее заданными гендерными характеристиками, они в большей степени соответствуют отклику на ожидания со стороны социального окружения [12].

Статистически значимые различия среди вариантов копинг-стратегий по U-критерию Манна—Уитни были получены при выборе мужчинами и женщинами когнитивных адаптивных ($p \leq 0,05$), когнитивных неадаптивных ($p \leq 0,01$) и относительно адаптивных эмоциональных стратегий ($p \leq 0,01$). У мужчин наиболее распространен выбор адаптивных когнитивных и поведенческих стратегий (66 % и 68 % соответственно). Таким образом, в ситуации конфликта мужчины прибегают к анализу причин его возникновения и путей решений, обращаются к другим людям, стремятся к сотрудничеству. Если же мужчины выбирают эмоциональные стратегии совладания, то они не склонны среди них выбирать протест и оптимизм как адаптивные варианты. В большинстве случаев ими предпочитают самообвинение и агрессия (26 % и 37 % соответственно).

Среди женщин выбор данных эмоциональных форм совладания не распространен (25 % респондентов). При этом при выборе когнитивных и эмоциональных стратегий они в целом прибегают ко всем трем вариантам в равной степени. Акцент в сторону адаптивных стратегий наблюдается только при выборе поведенческих стратегий (71 %). Женщинам в большей степени, чем мужчинам, свойственно обращаться за поддержкой к другим людям при решении сложных проблем. Этот факт может быть объяснен тем, что большинство стереотипов поощряет женщин использовать помощь других людей при столкновении с трудностями, в то время как аналогичное поведение мужчин, равно как и их проявление эмоций, рассматривается как проявление слабости. Мужчины, столкнувшись с конфликтом, стремятся либо предпринять активные действия для его разрешения, либо уйти от него. В целом, мужчины в ситуации конфликта часто ведут себя более напористо и агрессивно. В то же время некоторыми авторами отмечается, что в случае длительного конфликта и мужчины, и женщины ориентируются на социальную поддержку [5].

Полученные нами данные во многом подтверждают имеющиеся в литературе описания гендерных различий при выборе стратегий совладания с конфликтом [6, 12]. Тем не менее важным замечанием к объяснению различий служат некоторые отечественные и зарубежные теории, которые предполагают, что при выборе типов копинг-стратегий важно акцентировать не столько гендерные различия, сколько сферу, в которой возникла трудная ситуация. Конфликт в деловых, организационных взаимодействиях предполагает использование когнитивных, проблемно-фокусированных стратегий, а совладание, например, с конфликтом в семейной или интимно-личностной сфере связано с эмоциональными действиями [8].

Модифицированная инструкция к методике Э. Хайма, использованная в исследовании, позволяет нам проверить последнее предположение. Как уже было сказано, прежде чем отметить свои способы преодоления трудностей, мы предлагали респондентам сначала выбрать ту конфликтную ситуацию, с которой они обычно сталкиваются. Предложенные ситуации относились к конфликтам в семейной, организационной и бытовой сфере.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что в ситуации, когда человек сталкивается с организационными конфликтами, он не склонен прибегать к эмоциональным стратегиям, предпочитая когнитивный анализ проблемы. В случае с конфликтами в семейной и бытовой сфере — наоборот, преобладают эмоциональные стратегии совладания. Данные различия также были подтверждены статистически (критерий Краскела—Уоллеса при выборе эмоциональных и когнитивных стратегий $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ соответственно).

Перейдем к анализу возрастных различий выбора стратегий совладания. Наше исследование показало, что среди трех возрастных групп только в третьей, самой старшей группе, преобладает выбор когнитивных стратегий совладания с конфликтной ситуацией. При этом лица, предпочитающие поведенческие стратегии (46 % респондентов), оказались во второй возрастной группе, а в самой младшей возрастной группе наибольшую популярность продемонстрировали эмоциональные стратегии (41 % респондентов).

При этом распределение выбора адаптивных и неадаптивных стратегий в младшей возрастной группе оказалось практически одинаковым (38 % и 35 % соответственно), в то время как в двух других

возрастных группах выбор адаптивных стратегий значительно превалирует над выбором неадаптивных. Тем не менее статистически данные различия подтверждаются только на уровне тенденции (критерий Краскела—Уоллеса $p = 0,09 > 0,05$).

Среди когнитивных стратегий наиболее высокий процент выбора адаптивных стратегий приходится на вторую и третью возрастные группы — 53 % и 57 % соответственно. Похожая ситуация в выборе эмоциональных и поведенческих стратегий в младшей возрастной группе: адаптивный вариант преобладает над остальными только при выборе поведенческих стратегий (55 % респондентов). Это позволяет сделать вывод о том, что стратегии обращения к другим, стратегии сотрудничества и альтруизма характерны для людей вне зависимости от возраста. Кроме того, младшей возрастной группе свойственен выбор наиболее неадаптивных когнитивных и эмоциональных стратегий (50 % и 36 % соответственно). Таким образом, молодые люди, сталкиваясь с конфликтными ситуациями, часто оказываются не готовы к ним, они стремятся либо игнорировать проблему, либо эмоционально ярко реагируют на нее, становясь агрессивными, или, наоборот, обвиняют себя.

При этом статистически значимые различия были получены при выборе адаптивных и неадаптивных когнитивных копинг-стратегий (критерий Краскела—Уоллеса $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ соответственно), а также при выборе неадаптивных поведенческих стратегий ($p \leq 0,01$).

Мы объясняем данные возрастные различия в предпочтениях копинг-стратегий следующим образом. С возрастом повышается выбор адаптивных стратегий и уменьшаются предпочтения неадаптивных стратегий, т. к. чем старше становится человек, тем больший опыт разрешения разнообразных трудных ситуаций он приобретает, становясь способным в некоторых случаях предвосхищать возможные конфликты. Это позволяет ему выйти из очередной конфликтной ситуации с наименьшими для себя потерями. Что же касается преобладания в старшей возрастной группе когнитивных стратегий, то это может быть связано с тем, что в подростковом возрасте и юности человек, в отличие от зрелого возраста, может себе позволить эмоционально ярко среагировать в сложной ситуации, допустить эскалацию конфликта, а не постараться пресечь его в самом начале.

Кроме того, для младшей возрастной группы характерно изменение представлений о себе и своих целях в жизни, неопределенность социального статуса, «юношеский максимализм». В зрелом же возрасте, прежде чем что-либо предпринять, человек склонен сначала обдумать возможные пути решения и последствия своих действий. Поэтому в этом возрасте на первый план выходят адаптивные когнитивные и поведенческие стратегии, ориентированные на разрешение трудной ситуации. Полученные нами результаты находят свое подтверждение и в других исследованиях [8]. Тем не менее стоит отметить, что достаточно распространенной является еще одна точка зрения, согласно которой выбор копинг-стратегий претерпевает существенные изменения на разных возрастных этапах. Большую роль здесь играет приобретенный человеком опыт разрешения конфликтных ситуаций [2].

Исходя из цели и задач нашего исследования, нами были проанализированы стратегии совладания личности в зависимости от ее уровня конфликтности. Коэффициент корреляции Спирмена позволил обнаружить значимые корреляции только с пятью стратегиями из 26, а с еще двумя копинг-стратегиями связь прослеживается на уровне тенденции. При этом большая часть значимых корреляций носит обратный характер (стратегия сохранения самообладания: $r = -0,191$ при $p \leq 0,01$; игнорирование: $r = -0,252$ при $p \leq 0,05$; смирение: $r = -0,212$ при $p \leq 0,01$; оптимизм: $r = 0,122$ при $p = 0,09 \geq 0,05$; агрессивность: $r = 0,165$ при $p = 0,08 \geq 0,05$; отвлечение: $r = -0,174$ при $p \leq 0,05$; конструктивная активность: $r = 0,311$ при $p \leq 0,01$).

В некоторых психологических исследованиях поведения человека в конфликте выбор наиболее неэффективных стратегий, таких, как соперничество, проявление агрессии и т. д., связывается с высокой конфликтностью, в то время как низкая конфликтность предполагает использование стратегий сотрудничества и компромисса [12]. Данные полученных нами результатов в некотором роде подтверждают эти положения. Они свидетельствуют о том, что человек с выраженными экстрапунитивными реакциями в конфликтной ситуации склонен реагировать достаточно агрессивно, выражая недовольство возникшей проблемой и стремясь доказать свою точку зрения. При этом ему также свойственна конструктивная активность — относительно адаптивная поведенческая стратегия.

Кроме того, полученные значения коэффициента корреляции позволяют сделать вывод о том, что конфликтный человек не стремится уйти от возникшей трудной ситуации. Это касается как когнитивных, так и поведенческих реакций. Он не игнорирует, не смиряется с возникшей конфликтной ситуацией,

нередко при этом теряет самообладание. Важно отметить, что единственная эмоциональная стратегия, связанная с экстрапунитивными реакциями — это адаптивная стратегия оптимизма.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам подтвердить выдвинутые в исследовании гипотезы и сделать следующие *выводы*:

1. Согласно полученным нами результатам, совладающее поведение в ситуации межличностного конфликта имеет гендерную и возрастную специфику.

2. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что в ситуации, когда человек сталкивается с организационным конфликтом, он реже прибегает к эмоциональным стратегиям, предпочитая когнитивный анализ проблемы. В случае с конфликтами в семейной и бытовой сфере, наоборот, преобладают эмоциональные стратегии.

3. Полученные результаты показывают, что выраженная экстрапунитивность связана со стратегиями агрессивности и конструктивной активности.

Результаты исследования могут быть использованы в рамках психологического консультирования и профессиональной диагностики.

Литература

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология. — М.: Юнити, 1999. — 551 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 329 с.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
4. Кишко, М.В. Внутрличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте: Дис. ... к. психол. н. — Екатеринбург, 2003. — 206 с.
5. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. ... д психол. н. — Кострома, 2005. — 473 с.
6. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behaviour» в системе понятий психологии личности. // Психологический журнал. — 1997. — № 5. — С. 20–30.
7. Хасан, Б.И., Сергоманов, П.А. Психология конфликтов и переговоры. — М.: Академия, 2004. — 192 с.
8. Folkman, S., Lazarus, R.S. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personal and Social Psychology. — 1998. — Vol. 54. — P. 466–475.
9. Frydenberg, E. Coping Competencies. // Theory into Practice. — 2004. — Vol. 43. — № 1. — P. 14–22.
10. Heim, E. Coping and psychosocial adaptation. // Journal of Mental Health Counseling. — 1988. — Vol. 10. — P. 136–144.
11. Petrosky, M.J., Birkimer, J.C. Conflict negotiation tactics in romantic relationships in high school students // Journal of Youth and Adolescence. — 1998. — Vol. 27. — P. 127–133.
12. Tamres, L.K., Janicki, D., Helgeson, V.S Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review of relative coping. // Personality and Social Psychology Review. — 2002. — Vol. 6. — P. 2–30.

16. Адмиральская И.С.

Москва

ОТНОШЕНИЕ К СУПРУГУ, ВОСПРИЯТИЕ СУПРУГА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНФЛИКТЕ

В отечественной психологии можно отметить ряд работ, в которых восприятие супругами друг друга и отношение супругов друг к другу связывается с характером супружеских отношений. Так, в работе Н.Н. Обозова «Межличностные отношения» описывается тенденция «большей точности взаимопонимания в совместимых супружеских парах» [5. С. 84]. В исследованиях, проводимых в рамках ленинградской школы семейной терапии (Т.М. Мишина, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Мягер, А.И. Захаров и др.), получены данные,

свидетельствующие о ключевой роли супружеского взаимовосприятия в динамике конфликтов на материале взаимодействия в «здоровых» и «невротичных» парах. В эксперименте Т.М. Мишиной показано, что в «здоровых» браках степень согласованности представлений супругов друг о друге и о себе значительно выше, чем в невротичных [3]. Супруги в «здоровых» браках воспринимают качества друг друга как близкие или дополняющие. В работе того же автора, посвященной анализу супружеских отношений при неврозах, показано, что взаимодействие в конфликтной ситуации зависит от стиля супружеских взаимоотношений [4].

В западной психологии и психотерапии супружества одним из первых предметов изучения являются представления супругов друг о друге и искажения восприятия свойств и поступков друг друга в процессе конфликтного взаимодействия [6].

В исследовании W. Sacco, V. Phares рассматривается связь между позитивным видением другого и благополучием брака [7]. Сравнивая партнеров, страдающих депрессией со сниженной самооценкой, с благополучными парами, исследователи пришли к выводу, что есть прямая связь между высокой удовлетворенностью браком и положительной самооценкой у супругов, а также высоким совпадением самооценки и оценки партнером.

Объектом изучения в описанных выше исследованиях были супружеские пары, удовлетворенные и не удовлетворенные браком, в нашем исследовании основной акцент ставится не на удовлетворенности браком, а на способе взаимодействия супругов в конфликте. Вслед за С. Кратохвилем мы различаем конструктивную и деструктивную коммуникацию в конфликте по стилю и по результату [2].

Замысел исследования: основываясь на нашем психотерапевтическом опыте, мы предполагаем, что супружеские пары, преимущественно конструктивно разрешающие свои конфликты, характеризуются не только высоким положительным отношением друг к другу и к себе, но и точностью восприятия супруга и его переживаний в конфликте. Под точностью восприятия мы подразумеваем совпадение представления супруга о партнере с представлением партнера о себе самом.

Гипотезы исследования: в супружеских парах, преимущественно конструктивно разрешающих конфликты, отношение к себе и супругу выше, чем в супружеских парах, деструктивно взаимодействующих в конфликте; в конструктивно взаимодействующих в конфликте парах мера точности представления о супруге и его переживаниях в конфликте выше, чем в парах, деструктивно взаимодействующих в конфликте.

На выборке из 76 супружеских пар процедура сравнения средних показала следующие значимые различия:

- в супружеских парах, конструктивно взаимодействующих в конфликте, отношение к партнеру выше, чем в парах, деструктивно взаимодействующих в конфликте (0,00 по Mann—Whitney U);
- в супружеских парах, конструктивно взаимодействующих в конфликте, точность восприятия одним супругом другого выше, чем в супружеских парах, деструктивно взаимодействующих в конфликте (0,00 по Mann—Whitney U);
- различий по самоотношению испытуемых в описанных группах не выявлено.

По данным интервью, подавляющее число испытуемых (64 %), конструктивно взаимодействующих в конфликте, имеет высокую точность представлений о переживаниях и состояниях супруга в ссоре. При этом только 9 % респондентов, деструктивно взаимодействующих в конфликте, имеют адекватное представление о состояниях и переживаниях супруга. Мы полагаем, что источником знаний о состоянии супруга в конфликте является обратная связь и эмпатическое сопереживание. Полученные нами данные согласуются с представлением К. Роджерса о важности наличия обратной связи между супругами для благополучия брака [1].

То, что супружеские пары, конструктивно и деструктивно взаимодействующие в конфликте, не различаются по самоотношению, на наш взгляд, отражает современные тенденции брака как социального института: самооценка человека больше не зависит от качества его брака.

Полученные нами закономерности не повторяются на выборке пар, удовлетворенных и неудовлетворенных браком, что дает нам основания полагать, что взаимодействие в конфликте является более показательной характеристикой счастливого супружества, чем удовлетворенность браком.

Литература

1. Роджерс, К. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений. — М.: Этерна, 2006. — 320 с.

2. *Кратохвил, С.* Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. — М.: Медицина, 1991. — 336 с.
3. *Мишина, Т.М.* Сравнительный анализ супружеских отношений в «невротических» и здоровых парах. // Социально-психологические исследования в психоневрологии. — Л., 1980. — 160 с.
4. *Мишина, Т.М.* Психологическое исследование супружеских отношений при неврозах. // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / Под ред. В.К. Мягер, Р.А. Зацепицкого. — Л.: Изд-во ЛПИ, 1978. — С. 13–20.
5. *Обозов, Н.Н.* Межличностные отношения. — Л., 1979. — 153 с.
6. *Николс, М., Шварц, Р.* Семейная терапия. Концепция и методы. — М.: Эксмо, 2004 — 960 с.
7. *Sacco, W., Phares, V.* Partner Appraisal and Marital Satisfaction: the Role of Self-Esteem and Depression. // Journal of Marriage and Family 63 (May 2001). — P. 504–513.

17. ВАСЮРА С.А.

Ижевск

ВНУТРЕННИЙ КОНФЛИКТ ЛИЧНОСТИ КАК ДИССОЦИАЦИЯ МЕЖДУ ЦЕННЫМ И ДОСТУПНЫМ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Актуальность исследования внутренних конфликтов личности определяется необходимостью использования этих знаний в практическом плане — для эффективной профилактики и коррекции конфликтов. Внутренний конфликт порождается амбивалентными стремлениями субъекта. Человек, находящийся в состоянии внутреннего конфликта, испытывает одновременно необходимость действовать в разных направлениях, принимать решения по поводу собственных разнонаправленных желаний, влечений, интересов.

Следует отметить, что внутренний конфликт рассматривается не только как негативное явление, но и как позитивное, развивающее личность явление. Конфликт может позитивно влиять на развитие личности, т. к. конструктивное решение конфликта осуществляется благодаря развитию самосознания, децентрации, различных свойств личности.

Внутренним конфликтам уделялось большое внимание в психоанализе, определялись причины и следствия, способы терапии конфликта. З. Фрейд полагал, что основой внутреннего конфликта является противоречие между инстинктивными влечениями «либидо» и нормами и запретами общества. Если нет конструктивного разрешения конфликта, выход из кризисного состояния происходит через психологические защитные реакции. К. Хорни, в отличие от З. Фрейда, видела причину внутреннего конфликта не в энергии «либидо», а в «базальной тревоге».

Современное представление о внутреннем конфликте исходит из положения о многоаспектности противоречий во внутреннем мире личности, в т. ч. противоречий в мотивационной сфере, расхождении между ценным и доступным в различных сферах жизнедеятельности.

Общение, как и другие сферы жизнедеятельности человека, определяется системой его ценностей. В свою очередь общение может рассматриваться в качестве самостоятельной ценности. М.С. Каган и А.М. Эткинд в этой связи отмечают: «Будучи самоценным, внутренне мотивированным, общение несет в себе те подкрепляющие механизмы, которые делают возможным неограниченное и творческое развитие человеческих отношений... Внешняя мотивация воздействия, когда оно базируется на любых иных мотивах, кроме потребности в общении с данным партнером, будь то потребность в одобрении, в достижении, в эмоциональном обладании и т. д., водит субъекта по замкнутому кругу состояний нужды, удовлетворения и пресыщения» [2. С. 31]. А.А. Бодалев также рассматривает общение в качестве самостоятельной ценности и отмечает в качестве основной характеристики участника общения «наличие у человека отношения к другому человеку как к ценности или его антипода — отношения к другому как к лишенной души вещи» [1. С. 49].

В нашем исследовании изучались особенности коммуникативной активности и ценностной сферы у студентов с внутренними локальными конфликтами в сфере общения. Для диагностики внутреннего

конфликта применялась методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) [3]. Методика УСЦД выявляет ценностные приоритеты личности, внутренний конфликт, определяемый как значительное расхождение между ценностью и доступностью в одной или нескольких жизненных сферах. Для любой жизненно важной сферы можно выделить несколько типичных вариантов взаимосвязи «ценности» и «доступности»: они полностью совпадают, они в значительной степени совпадают, они в значительной степени расходятся (такое расхождение (диссоциация) имеет два варианта — «ценность» превышает «доступность», «доступность» превышает «ценность»), они полностью расходятся. Основной психометрической характеристикой методики является показатель «ценность—доступность», который может свидетельствовать, с одной стороны, о неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокаде основных потребностей, а с другой — об уровне самореализации субъекта, его внутренней идентичности, гармонии, интегрированности.

Сферы, предназначенные для оценки их по параметрам «ценность» и «доступность», как отмечает Е.Б. Фанталова, можно варьировать в зависимости от целей и задач намеченного исследования. В этой связи в список ценностей нами была введена ценность общения (М.С. Каган, А.М. Эткинд и др.). Ценность общения внесена в список ценностей вместо такой ценности, как наличие хороших и верных друзей. Таким образом, с помощью методики УСЦД Е.Б. Фанталовой можно диагностировать ценность и доступность такой жизненной сферы, как общение, следовательно, определить либо внутренний конфликт, блокаду коммуникативных потребностей, либо «внутренний вакуум» в сфере общения.

В исследовании было задействовано 124 студента Удмуртского государственного университета в возрасте 20–21 год. Применялись для диагностики внутреннего конфликта — методика УСЦД, для диагностики коммуникативной активности — тест суждений А.И. Крупнова. Для обработки результатов использовался статистический пакет SPSS.

На первом этапе исследования с помощью процедуры кластерного анализа были выделены 4 группы студентов в зависимости от соотношения ценности и доступности общения. Первый кластер характеризуется расхождением между высокой ценностью общения и низкой доступностью, второй — имеет обратное соотношение ценности и доступности. Третий кластер отличается относительной согласованностью высокой ценности и высокой доступности общения, а четвертый — относительно низкой ценностью и низкой доступностью общения. Таким образом, первый кластер может рассматриваться как диссоциация между ценностью и доступностью, как конфликт между «хочу» и «могу» в сфере общения.

Далее был проведен сравнительный анализ показателей коммуникативной активности и ценностной сферы в 1-ой группе (16 человек) и в 3-й группе студентов (51 человек). В результате сравнительного анализа установлено, что данные группы студентов отличаются по эмоциональному и регулятивному компонентам коммуникативной активности. Стенические эмоции в общении и интернальная регуляция коммуникативной активности более выражены у студентов с высокой ценностью и доступностью общения, по сравнению с их сверстниками, имеющими внутренний конфликт в сфере общения. Наблюдаются различия в ценностной сфере студентов этих групп. Так, ценность свободы как независимости в поступках и действиях является более приоритетной для «бесконфликтных» студентов по сравнению со студентами, имеющими внутренний конфликт. Студенты с внутренним конфликтом стремятся к общению, отвечающему их ценностям, среди которых не последнюю роль играет свобода, и избегают общения, идущего вразрез с этой ценностью.

Полученные данные могут быть учтены преподавателями и специалистами психологической службы вуза в работе со студентами.

Литература

1. *Бодалев, А.А.* Психология общения. — М., Воронеж, 1996. — 256 с.
2. *Каган, М.С., Эткинд, А.М.* Общение как ценность и как творчество. // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25–34.
3. *Фанталова, Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. — Самара, 2001. — 128 с.

РАЗДЕЛ 4

КОНФЛИКТОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ

18. Кириллова М.К., Никитин А.А.

Ижевск

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЙ КРИЗИСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Кризисы профессионального становления личности нечасто являются объектами внимания исследователей, тогда как в современном обществе возрастает необходимость в психологической поддержке профессионального становления личности для разрешения профессионально и личностно значимых проблем, среди которых выделяется переживание профессиональных кризисов. Известно, что переживание кризиса вызывает перестройку психологической структуры личности, изменение социально-профессиональной направленности, что требует тщательного изучения его психологических механизмов и особенностей. На существование профессиональных кризисов указывают многие авторы: Л.И. Анцыферова, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Ю.П. Поваренков, Э.Э. Сыманюк и др. Между тем на данном этапе развития научного знания обнаруживается недостаток в информативных методах диагностики переживаний кризисов.

В эмпирическом исследовании подлежало верификации предположение о том, что применение метода фоносемантического анализа наряду с методом структурно-грамматического анализа позволит оценить переживания кризисов профессионального становления, дополнив информацией об их интенсивности и валентности.

На первом этапе была произведена объективизация переживаний респондентов (10 мужчин и 10 женщин в возрасте от 25 до 52 лет) кризисов профессионального становления с помощью психобиографической анкеты В.Г. Норакидзе. Выборку можно считать репрезентативной, т. к. в нее включены субъекты, находящиеся на различных этапах профессионального становления, с различным образовательным и профессиональным статусом, опытом работы наемным работником в государственных органах, производственных предприятиях, торговле и индивидуальным предпринимателем. Обследование психобиографическим методом требует преимущественно качественную интерпретацию данных анализа индивидуальных случаев.

Современные биографические методы используются в исследовании и проектировании жизненного пути личности, реконструируя жизненные программы, профессиональные планы. По мнению Б.Г. Ананьева, в биографии содержится не только история статусов, ролей, общественных отношений личности, но и история разнообразных видов деятельности, важнейшим из которых является труд. Развитие психобиографического метода было осуществлено в работах Н.А. Рыбникова, Н.А. Логиновой и В.Г. Норакидзе. Психобиографический метод позволяет исследовать кризисы профессионального становления в их развитии: определить факторы, детерминирующие кризисы, выявить происходящие в процессе переживания кризисов структурные изменения субъекта и способы преодоления кризисов.

Нами применялась реконструированная Э.Ф. Зеером формализованная биографическая анкета В.Г. Норакидзе [19]. Процедура исследования заключалась в том, что на основании анкеты испытуемым предлагалось написать сочинение, объем и время работы которого не ограничивались. Обработка собранного материала проводилась с использованием контент-анализа — метода выявления и оценки специфических смысловых характеристик текстов.

Общий метод психолингвистики заключается в том, чтобы на основе исследования формальных (лингвистических, текстовых, фонетических, стилистических и пр.) и неформальных (содержательных, смысловых, интенциональных и др.) характеристик текста (либо поведения, представленного как текст) определить отдельные психологические черты породившего его человека либо, в идеале, составить его целостный психологический портрет. В данном исследовании был использован метод обработки текста, позволяющий оценить не только смысловую (внутреннюю), но и латентную сторону переживания кризисов профессионального становления — фоносемантический анализ, позволяющий оценить фоновое звучание текста, относительно (безотносительно) к его содержанию. Мы опираемся на представления Л.С. Выготского о том, что в фонетике, в морфологии, в лексике и семантике, в ритмике, метрике и музыке за грамматическими и формальными категориями скрываются психологические [7]. Таким образом, методы обработки текста, используемые в лингвистике, могут предложить обширный материал для психологической интерпретации.

Исследователи, как правило, стремятся выделить в тексте устойчивые характеристики кризисной лексики текста, что позволяет судить не только о величине кризиса, но и его направленности, качественном своеобразии. Диагностическим критерием в данном подходе являются семантические особенности речи, частота встречаемости в речи тех или иных категорий. К показателям кризисного напряжения разные исследователи относят такие характеристики, как снижение разнообразия речи, сложности слов, стереотипические выражения, увеличение частоты встречаемости слов, выражающих нерешительность либо имеющих яркую позитивную или негативную коннотацию, возрастание числа экспрессивных пропозиций. Полученные таким образом количественные характеристики текста дают возможность сделать выводы о качественном, иногда неявном содержании документов. В связи с этим контент-анализ рассматривается как метод качественно-количественного анализа документов. Элементами в текстах психобиографий считались все характеризующие кризис высказывания, относящиеся к причинам их возникновения. Применение контент-анализа позволило оценить психологические особенности кризисов профессионального становления. Смысловое содержание фиксируемых в тексте высказываний соотносилось с описанием проявлений кризисов профессионального становления, содержащихся в работах Э.Ф. Зеера, Э.Э. Сыманюк [10, 19].

Произведенный контент-анализ психобиографий респондентов позволил объективировать переживания ими кризисов профессионального становления. Соответственно контент-аналитическим категориям были зафиксированы переживания испытуемыми кризисов профессионального роста, профессиональных экспектаций, выбора профессии, учебно-профессиональных ориентаций, профессиональной карьеры и ненормативного кризиса.

Далее был произведен фоносемантический анализ текстов психобиографий. Объектом фоносемантики является звукоизобразительная и звукоимовительная система языка, отражающие произвольную фонетически мотивированную связь между фонемами слова и звуковым признаком. Контент-анализ заключается в оценке звучания безотносительно к содержанию. А.П. Журавлевым (1974) была определена семантическая содержательность каждой звукобуквы русского языка, при этом все обнаруженные признаки носят ассоциативный характер, т. е. восприятие или воспроизведение звукобуквы соотносится с определенными впечатлениями о тех или иных предметах и явлениях. Набором фоносемантических признаков можно охарактеризовать весь текст в целом. Для каждой звукобуквы А.П. Журавлевым установлена своя усредненная частота встречаемости в тексте, носящая характер нормального распределения. При превышении определенной (для каждой звукобуквы) частоты встречаемости в тексте, он приобретает фоносемантическую окраску. Если доля каких-либо звуков в тексте находится в пределах нормы, то эти звуки не несут специальной смысловой и экспрессивной нагрузки, их символика остается скрытой, трудноуловимой (однако определенная тенденция в большинстве случаев имеется). Заметное отклонение количества звуков от нормы резко повышает их информативность, соответствующая символика окрашивает фонетическое значение всего текста [9].

Применение фоносемантического анализа позволило выявить интенсивность и валентность переживаний кризисов профессионального становления. Установлено, что в описаниях переживаний кризисов профессионального становления и факторов, их обуславливающих, встречаются позитивные («возвышенный», «сильный»), негативные («печальный», «суровый») и нейтральные («медлительный», «тихий») фоносемантические признаки с различной степенью выраженности.

Данные, полученные с помощью контент-анализа и фоносемантического анализа психобиографий, были обработаны с применением иерархического кластерного анализа. В результате кластеризации показателей фоносемантических значений контент-аналитических категорий, фиксирующих переживания кризисов, обнаружены совокупности признаков переживаний, релевантных определенным кризисам профессионального становления, описанным в концепции Э.Ф. Зеера. Полученные в эмпирическом исследовании результаты, таким образом, подтвердили выдвинутую гипотезу о возможностях применения методов фоносемантического анализа и структурно-грамматического анализа для оценки переживания кризисов профессионального становления.

В данной работе осуществлена оценка возможностей приемов психолингвистики в изучении переживаний кризисов профессионального становления личности. Установлено, что применение приемов психолингвистики в сочетании с биографическим методом предоставляет обширный материал для исследования кризисов. Поскольку звуки речи действительно обладают собственной содержательностью, т. е. вызывают устойчивые и сходные впечатления неязыкового свойства, которые можно охарактеризовать набором признаков, выраженных в числовом значении, они дают возможность исследовать и рассуждать не только о степени выраженности того или иного признака, но и о ритме текста и его цветовой гамме, с которой ассоциируется анализируемый текст. Наряду с фоносемантическим анализом представляется целесообразным применение лексического анализа текстов психобиографий, а именно — исследование грамматического состава психобиографий, т. е. выявление общей направленности анализируемого текста; составление частотного словаря, который может быть использован в методике создания перифраз, созданной Л.В. Сахарным, т. е. сведение всего текста психобиографий к одному предложению, что даст возможность проникнуть в замысел текста, а значит и в суть изучаемого явления.

Литература

1. *Анцыферова, Л.И.* Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 3–11.
2. *Белянин, В.П.* Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе). — М.: Тривола, 2000. — 248 с.
3. *Биркин, А.А.* Возможности исследования частот кодов речи в оптимизации психотерапевтических технологий. — М.: Центр восстановительной медицины ЦКБ МПС России, 2004. — 12 с.
4. *Василюк, Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций. // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 3. — С. 90–101.
5. *Василюк, Ф.Е.* Психология переживания. — М.: МГУ, 1984. — 200 с.
6. *Воронин, С.В.* Основы фоносемантики. — СПб.: Ленанд, 2009. — 248 с.
7. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. // Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 262–462.
8. *Журавлев, А.П.* Звук и смысл. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
9. *Журавлев, А.П.* Фонетическое значение. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — 159 с.
10. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального развития. — М.: Академия, 2006. — 240 с.
11. *Климов, Е.А.* Психология профессионала. — М., Воронеж: Институт практической психологии, 1996. — 400 с.
12. *Кроник, А.А., Ахмеров, Р.А.* Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М.: Смысл, 2003. — 284 с.
13. *Леонтьев, А.А.* Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1999. — 287 с.
14. *Леонтьев, А.Н.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
15. *Павловская, И.Ю.* Фоносемантический анализ речи. — СПб.: СПбГУ, 2001. — 292 с.

16. *Поваренков, Ю.П.* Проблемы психологии профессионального становления личности. — Ярославль: Канцлер, 2008. — 400 с.
17. *Пряжников, Н.С.* Психология труда и человеческого достоинства. — М.: Академия, 2004. — 480 с.
18. *Сахарный, Л.В.* Введение в психолингвистику. Курс лекций. — Л.: ЛГУ, 1989.— 180 с.
19. *Сыманюк, Э.Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. — 320 с.

19. Бузмакова А.В., Пошехонова Ю.В.

Ярославль

**ВОСПРИЯТИЕ ВЕРТИКАЛЬНОГО КОНФЛИКТА
ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ПО ПРИЗЫВУ¹**

Военная служба характеризуется рядом особенностей, среди которых можно выделить следующие:

1. Нахождение в воинской службе оказывают влияние ценностно-смысловая и индивидуально-личностная сферы военнослужащих, отношение военнослужащих по призыву к службе, характер взаимоотношений между военнослужащими, успешность овладения воинской деятельностью и др.

2. На взаимоотношения военнослужащих по призыву оказывают влияние следующие социально-психологические факторы:

— особенности воинской службы, такие как автономность, изолированность, строгая иерархия служебных взаимоотношений и др.;

— индивидуально-личностные качества военнослужащих по призыву;

— комплекс чувств, оценок, суждений, возникающий у военнослужащих по призыву в связи с поступками и личностными качествами военнослужащих.

3. Конфликты в воинских коллективах могут быть порождены целым комплексом причин, среди которых выделяют объективные и субъективные причины.

4. К субъективным причинам возникновения конфликтов в воинских коллективах относят сложные взаимоотношения между военнослужащими, неадекватную оценку поведения военнослужащих, эмоциональную и поведенческую нестабильность и др.

Все вышеизложенное может способствовать повышению уровня конфликтности военнослужащих по призыву. При этом диагностика конфликтного поведения военнослужащих по призыву стандартными методиками при помощи опросников затруднена в связи с высоким уровнем социально одобряемых ответов.

Для минимизации социально одобряемых ответов и получения более достоверных данных в основу проведенного нами исследования был положен онтологический подход к интерпретации конфликтного поведения, в соответствии с которым отношение человека к ситуации определяет то, как он ее воспринимает. Т. е. одна и та же ситуация воспринимается и субъективно оценивается участниками конфликта по-разному, вследствие чего экстремальность психологической ситуации, вызывающей критическое по напряженности психическое состояние, для разных индивидов будет различной [1].

Н.И. Леонов считает, что опосредующим звеном между конфликтным поведением с одной стороны и характеристиками участников конфликта и условиями его протекания с другой стороны является образ конфликтной ситуации [2].

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00738а); а также ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг., ГК № 14.740.11.0238.

В соответствии с особенностями выборки испытуемых нами была проведена модификация метода семантического дифференциала. Испытуемым были предложены три конфликта: вертикальный конфликт, спровоцированный военнослужащими по призыву, вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, и горизонтальный конфликт между двумя военнослужащими по призыву. Испытуемым в каждом конфликте с помощью ряда антонимичных прилагательных нужно было оценить ситуацию в целом и поведение каждого из участников конфликта.

Далее с помощью кластерного анализа испытуемые были поделены на группы по схожести семантического восприятия каждого конфликта, и с помощью метода Манна—Уитни был проведен сравнительный анализ этих групп.

В исследовании также использовался «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик.

В данной публикации мы рассмотрим восприятие вертикального конфликта, спровоцированного военнослужащими по призыву, и его связь с восприятием других конфликтов.

После математической обработки нами были получены два кластера испытуемых. В первый кластер вошли 30 человек, во второй — 18 человек.

По индивидуальным качествам эти две группы различаются только по уровню тревожности ($p < 0,05$). Далее будет рассматриваться кластер военнослужащих по призыву с нормальным уровнем тревожности.

Группа военнослужащих по призыву с нормальным уровнем тревожности воспринимает вертикальный конфликт, спровоцированный военнослужащими по призыву, как напряженный ($p < 0,001$); поведение офицера в этом конфликте — как сильное, активное ($p < 0,001$) и негативное ($p < 0,01$); поведение военнослужащего по призыву — как сильное ($p < 0,05$) и активное ($p < 0,001$).

Военнослужащие по призыву, воспринимающие описанный выше вертикальный конфликт как напряженный, негативно относятся к поведению офицера, при этом воспринимают его поведение как сильное и активное, так же они воспринимают поведение военнослужащего по призыву как сильное и активное, т. е. обеим сторонам конфликта приписываются одинаковые качества.

Мы предполагаем, что в данной ситуации происходит стирание вертикальных социальных отношений, приравнивание возможностей обеих сторон, участвующих в конфликте. Несмотря на то, что конфликт был спровоцирован военнослужащими по призыву, негативная оценка дается поведению офицера, участвующего в этом конфликте. Мы объясняем это тем, что военнослужащие по призыву переносят ответственность за возникновение конфликта на офицера.

Эта же группа военнослужащих по призыву воспринимает вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, реже встречающимся ($p < 0,05$), опасным и сильным ($p < 0,01$); поведение военнослужащего по призыву — активным ($p < 0,05$). Можно предположить, что для этой группы военнослужащих по призыву вертикальные конфликты являются опасными ситуациями, несущими потенциальную или реальную угрозу. Для разрешения этих ситуаций для них характерна мобилизация внутренних ресурсов.

Военнослужащие по призыву в обеих ситуациях вертикального конфликта воспринимают поведение военнослужащего по призыву как активное вне зависимости от того, кем был спровоцирован конфликт. Можно предположить, что они воспринимают активность (социальную направленность) как качество, помогающее разрешать вертикальные конфликты. Также можно предположить, что в различных конфликтных ситуациях для них будет характерен одинаковый способ поведения и разрешения этих ситуаций.

Еще одной особенностью этой группы военнослужащих по призыву является восприятие горизонтального конфликта как опасного и сильного ($p < 0,05$). Свое поведение на месте пострадавшего военнослужащего эта группа воспринимает негативно ($p < 0,05$).

Военнослужащие по призыву, считающие вертикальный конфликт, спровоцированный военнослужащими по призыву, напряженным, расценивают вертикальный конфликт, спровоцированный офицером, опасным, горизонтальный конфликт — опасным и сильным, т. е. считают все три конфликтные ситуации опасными. Из этого можно сделать предположение, что и другие конфликтные ситуации они будут расценивать как опасные.

По результатам проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Военнослужащие по призыву с нормальным уровнем тревожности воспринимают вертикальные конфликты как опасные ситуации.

2. Военнослужащие по призыву, воспринимающие вертикальный конфликт, спровоцированный военными по призыву, как сильный, поведение офицера — как сильное и активное, а поведение рядового — как активное, приписывают такие же характеристики ситуации и участникам вертикального конфликта, спровоцированного офицером.

Литература

1. *Леонов, Н.И.* Онтологическая сущность конфликтов. // Ярославский психологический вестник. — Вып. 4. — М., Ярославль: Изд. РПО, 2001. — С. 67–72.
2. *Панов, В.И.* Экологическая психология: опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004. — 197 с.

20. Коршунов Н.И., Яльцева Н.В., Филатова Ю.С., Гауэрт В.Р.

Ярославль

О ПОДХОДЕ К ДИАГНОСТИКЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА¹

Многие годы учеными активно разрабатывалась теория и практика разрешения конфликтов как в отечественной (Н.В. Гришина, Н.И. Леонов, М.М. Рыбакова, Л.А. Петровская, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан, М.М. Кашапов), так и в зарубежной (К. Томас, Г. Зиммель, Л. Козер, К. Хорни, М. Дойч и др.) науке. В последнее время рост научного интереса к изучению конфликтов возрос, и это объясняется сменой отношения к конфликтам с негативного на конструктивное.

Профессия врача с точки зрения «субъект–субъектных» взаимоотношений требует от специалиста определенных личностных качеств, необходимых для успешного общения с пациентом. Уровень овладения навыками общения входит в понятие коммуникативная компетентность, которая является важной составляющей профессиональной деятельности врача.

Исследуя коммуникативную компетентность, ученые дают понятие, определяют структуры [2], уровни достижения адекватности партнеров по общению [4], а также тенденции в развитии коммуникативной компетенции. Если рассматривать конфликтную компетентность в рамках понятия коммуникативной компетентности, то можно дать определение конфликтной компетенции как наличие навыков и умений эффективного межличностного взаимодействия в конфликтной ситуации. При этом конфликтная компетентность создает благоприятные условия для развития коммуникативной компетентности.

Сензитивным периодом формирования этих качеств медицинского специалиста является период учебы в медицинском вузе и первые годы самостоятельной работы, т. е. в период обучения в клинической интернатуре. В эти годы будущий или начинающий врач имеет наставника или учителя в лице лечащего врача, под руководством которого интерн курирует пациентов. Врач также создает для интерна зону ближайшего развития и оказывает психологическую поддержку.

Цель исследования — изучение влияния коммуникативной компетентности врача-интерна на взаимодействие в диаде «врач — больной».

Методы исследования

Проведено обследование 29 врачей-интернов, проходящих обучение на кафедре терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии. Им было предложено заполнить анкеты «Профессиональная коммуникативная компетенция врача» (Н.В. Яковлева, Л.П. Урванцев) [5], «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) [3], «Уровень эмпатических способностей» (В.В. Бойко) [1]. Кроме того, были опрошены пациенты в количестве

¹ Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ; № проекта 10-06-00204а.

421 человека, курируемые интернами (в среднем по 15 пациентов на каждого интерна), которым было предложено оценить начинающего врача с помощью методики Л.П. Урванцева «Идеальный — Реальный врач».

Результаты и обсуждение

При исследовании коммуникативной компетенции врача был обнаружен средний уровень коммуникативных навыков и умений по всем четырем блокам.

У всех интернов был определен уровень эмпатии, который в среднем составляет $18,71 \pm 3,92$ и является заниженным. Это может быть обусловлено тем, что в процессе обучения акцент ставится на клинические дисциплины, не давая оценки личности пациента и его переживаниям. Студенты еще в период обучения в вузе дистанцируются от больного, стараясь не проникать во внутренний мир пациента.

Также был определен тип реагирования в конфликте. В большинстве случаев преобладало «Решение» как ведущий тип, но при использовании более подробной интерпретации методики было выделено 2 группы врачей. Первая группа — интерны, у которых «Агрессия» преобладает над «Уходом» ($P > A > Y$). В этой ситуации человек ориентируется на рациональное разрешение возникающих проблем, он способен взять на себя ответственность, может разрешить проблемную ситуацию как сам, так и с помощью других лиц, стремится отстоять свое мнение, при этом учитывает аргументы оппонента, способен признать свою ошибку в том случае, если на самом деле не прав. В эту группу вошли 12 человек (41,4 %). Вторая группа, где «Уход» преобладает над «Агрессией» ($P > Y > A$), предполагает соглашательский вариант. Такая реакция снижает творческую активность субъекта, сужает его рост и самореализацию. В эту группу вошли 17 человек (58,6 %).

В первой группе выраженность коммуникативных навыков значительно отличалась от второй (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность коммуникативных навыков у врачей-интернов с разным ведущим типом реагирования в конфликте

		КИ	КУ	ПИ	ПУ
Агрессия	12	51,58±5,66	54,66±3,94	49,67±3,42	50,75±7,86
Уход	17	55,31±3,99*	48,75±6,64**	53,62±4,69	52,06±3,66

* КИр < 0,05 КУ ** р < 0,005

В группе «Уход» определяется низкий уровень КУ — успешности коммуникативных навыков на основании самооценки и средний уровень КИ — выраженности общих коммуникативных ценностей. Такая диспропорция может характеризовать интернов этой группы как людей, стремящихся к общению и готовых к контактам, но эти потребности не могут быть реализованы из-за неразвитости коммуникативных техник общения. Возможно, именно эти характеристики способствуют выбору в конфликте типа реагирования «Уход».

В группе «Агрессия» определяется более выраженный блок КУ — уровень владения коммуникативными техниками на основании самооценки. При помощи этих техник испытуемые компенсируют недостаточно выраженный уровень КИ — владение техниками общения. Такое взаимоотношение выраженности разных блоков характеризует интернов этой группы как врачей, у которых межличностное общение теряет личностный смысл и превращается в «рабочий инструмент», что объясняет выбор в конфликте типа реагирования «Агрессия».

Таким образом, выраженность определенных коммуникативных навыков и умений способствует определенному типу поведения в конфликтных ситуациях, стиль общения, основанный на овладении техниками общения и самооценке, влияет на поведение в конфликтных ситуациях.

Рассмотрение этих групп интернов по выраженности уровня эмпатии позволило установить, что в целом общий уровень не отличался в этих группах, но при рассмотрении составляющих эмпатии были обнаружены некоторые отличия (табл. 2).

Выраженность составляющих эмпатии у врачей-интернов, выбирающих разный тип реагирования в конфликте

	Агрессия	Уход
Рациональный канал	2,50±1,17	2,59±1,22
Эмоциональный канал	2,75±1,60	3,35±1,32
Интуитивный канал	3,08±1,88	3,17±1,47
Способствующие установки	3,30±1,07	3,41±0,87
Проникающая способность	3,92±0,99	3,06±1,43
Идентификация	3,75±1,54	2,41±1,28*
Общий уровень эмпатии	19,33±4,42	18,0±3,74

*p < 0,05

Интерны группы «Агрессия» обладают более легкими и подвижными эмоциями, способны к раздражению. Интерны группы «Уход» обладают этими качествами в меньшей степени и, возможно, ввиду определенной ригидности, предпочитают «уходить» от конфликтных ситуаций, что снижает их творческую активность, сужает личностный рост и самореализацию. При этом общий уровень эмпатии, способность сопереживать пациентам в обеих группах оказался заниженным и достоверно не отличался друг от друга.

Оценка приемлемости врача для больного (оценка степени удовлетворенности врачом) или оценка степени его конфликтности в диаде «врач — больной» были изучены нами с помощью методики «Идеальный — реальный врач» Л.П. Урванцева, согласно которой больному предлагалось оценить врача по семи важным характеристикам, представленным в виде полярных профилей (с пятью градациями по каждой характеристике): 1) умный — неумный; 2) внимательный — невнимательный; 3) терпеливый — нетерпеливый; 4) веселый, с шуткой — серьезный; 5) спокойный, ровный, холодный — отзывчивый; 6) необщительный — общительный; 7) твердый, может приказывать — мягкий, больше советуется с больным. Вначале пациент представлял идеального, с его точки зрения, врача, а затем — реального, конкретного. Путем сравнения величины расхождений между идеальным и реальным врачом рассчитывались три показателя, характеризующие степень приемлемости врача, степень удовлетворенности врачом или, иначе, степень конфликтности: 1) S — показатель общей конфликтности (величина расхождения по всем семи характеристикам); 2) N — показатель негативизма к врачу (величина расхождения по трем первым наиболее существенным характеристикам); 3) K — показатель обобщенной конфликтности (N/S — соотношение важнейших профессиональных недостатков и недостатков характерологических особенностей врача, которые не импонируют данному больному). В двух группах интернов показатели конфликтности достоверно различались (табл. 3).

Таблица 3

Показатели конфликтности в группах интернов, выбирающих разный тип реагирования в конфликте

		S	N	K
Агрессия	12	4,59±3,77	1,20±1,71	0,24±0,29
Уход	17	3,39±2,79*	0,86±1,20	0,19±0,24

*p < 0,05

Интерны, выбирающие «Уход» как тип реагирования в конфликте, принимаются пациентами лучше, чем интерны, выбирающие «Агрессию». Это связано с коммуникативными умениями и навыками, определяемыми эмпатическими способностями, которые свойственны интернам этих групп.

Таким образом, нами были выделены две группы врачей-интернов, которые обладают отличными друг от друга психологическими характеристиками, а также коммуникативными навыками и умениями. Разный уровень сформированности коммуникативных способностей влияет на выбор определенного стиля общения с пациентами. Эффективности взаимодействия в диаде «врач — больной» в большой степени способствует специфика восприятия и принятия врача пациентами.

Так, у группы молодых врачей с низкой самооценкой и неуверенностью в себе не развиты техники общения с пациентами, они обладают менее подвижными эмоциями, не способны к сопереживанию и сочувствию. В конфликтных ситуациях предпочитают «уходить» от конфликтного взаимодействия, не способны отстаивать свою точку зрения и принимать адекватное решение, что снижает их творческую активность, рост и самореализацию. Тем не менее такое поведение и стиль общения молодого врача при взаимодействии с пациентами успешнее воспринимается больными.

Вторая группа врачей-интернов обладает высокой самооценкой, уверенностью в себе, более легкими и подвижными эмоциями, они ориентируются на рациональное разрешение конфликтных ситуаций, способны взять на себя ответственность. Но такое общение становится «автоматизированным» и, возможно, это является причиной более настороженного отношения пациентов к начинающим врачам и меньшей удовлетворенности ими.

Таким образом, взаимодействие врача с пациентом на этапе формирования его профессиональной деятельности во многом определяется выраженностью коммуникативных навыков и эмпатических способностей, что в комплексе определяет коммуникативную культуру начинающего врача. Выраженность его определенных психологических характеристик, уверенность в себе и выбор определенного стиля общения с пациентами определяют характер взаимоотношения в диаде «врач — больной» и степень приемлемости врача пациентом или степень конфликтности в этих взаимоотношениях.

Обучение молодого врача определенным техникам общения и тактикам поведения в конфликтных ситуациях будет способствовать его самореализации, более гармоничному отношению в диаде «врач — больной», а также развитию определенных личностных характеристик врача, таких, как уверенность в себе и рост творческой активности.

Методика «Идеальный — реальный врач» является одним из опосредованных способов оценивания конфликтной компетенции врача.

Литература

1. *Бойко, В.В.* Диагностика уровня эмпатических способностей. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. — Самара, 2001. — С. 486–490.
2. *Гришаева, Л.И., Цурикова, Л.В.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. — Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. — 424 с.
3. *Кашапов, М.М., Башкин, М.В.* Психология конфликтной компетентности: Учебное пособие. — Ярославль. ЯрГУ, 2010. — 128 с.
4. *Петровская, Л.А.* К вопросу о природе конфликтной компетентности. // Вестник Московского университета. — Сер. 14. Психология. 1997. — № 4. — С. 41–45.
5. *Яковлева, Н.В.* Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в ВУЗе (на материале деятельности врача): Дис. к. психол. н. — Ярославль, 1994. — 277 с.

21. Монастырев С.Н., Ткаченко Н.Н.

Воронеж

ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Спортивная деятельность немислима без постоянного общения партнеров и соперников. Их взаимоотношения складываются на основе совместных тренировок, соревнований, сборов, совместного отдыха под

влиянием реальных условий жизни как на территории своей страны, так и за рубежом. Нельзя не учитывать и тот факт, что в команде наряду с партнерством и дружбой могут создаваться неблагоприятные условия и возникать «натянутые» отношения, которые являются благодатной почвой для появления конфликтов на различных уровнях между участниками взаимодействия.

Прежде чем остановиться на основных моментах при раскрытии темы, обозначенной в заголовке статьи, мы предлагаем определение **конфликта в спорте**, которое в дальнейшем будет использоваться при описании конфликтных явлений. Основываясь на понятии конфликта, данного Н.И. Леоновым [3. С. 216], и учитывая некоторые дополнения, мы определяем *конфликт в спорте* как *форму проявления противоречия в спортивной деятельности, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, которое возникает в ситуации непосредственного или опосредованного взаимодействия субъекта (спортсмена, тренера, организатора) и которое обусловлено противоположно выбранными целями, образами конфликтной ситуации, представлениями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуаций действиями, направленными на разрешение или снятие противоречия.*

С целью управления конфликтами, которое на начальном этапе предусматривает прогнозирование, предсказание, предвидение, а впоследствии — предупреждение, многие психологи в различных областях деятельности, в т. ч. и в спорте, ищут причины возникновения конфликтов.

Эмпирически как в быденной жизни, так и в спорте, причины конфликтов обнаруживают себя лишь в конкретных конфликтных ситуациях или постфактум, устранение которых является необходимым условием разрешения конфликтов. Определить причину конфликта — значит понять, что именно в собственных действиях или в поведении участников привело к переходу их взаимодействия в конфликтные формы. Выявление факторов, обуславливающих возникновение конфликтов в спорте, — сложный, мучительный и порой длительный процесс, ставящий тренера или спортивного руководителя перед необходимостью осознать содержательные и формальные аспекты, источники и механизмы конфликтной ситуации.

По мнению Н.И. Леонова, одним из центральных вопросов, требующих своего разрешения в исследовании конфликтов, является «вопрос о причинах и факторах, обуславливающих возникновения конфликтных ситуаций и их перерастание в конфликт» [5. С. 39]. Сложность изучения данного явления, считает автор, «заключается в том, что исследователь не может проследить весь процесс возникновения и развития конфликтной ситуации» [4. С. 13].

И.И. Сулейманов считает, что первоначальное звено «управления конфликтами в процессе подготовки — это выявление причин возникающих коллизий как между спортсменами, так и между спортсменами и тренерами» [9. С. 223].

Большинство конфликтологов сходятся во мнении, что причины конфликта — это явления, события, факты, ситуации, предшествующие конфликту и при определенных условиях деятельности субъектов социального взаимодействия вызывающие его. Все подходы, изучающие конфликтные явления, при всех различиях между ними фактически сводятся к признанию объективно-субъективной природы возникновения конфликтов.

Многие исследователи, изучающие причины возникновения конфликтов, отмечают наличие субъективных и объективных факторов, действия которых толкают людей на конфликт.

По мнению А.Я. Анцупова, возникновение конфликтов «обусловлено действием четырех групп факторов и причин: собственно объективных, организационно-управленческих, социально-психологических, личностных. Первые две группы факторов несут в основном объективный характер, третья и четвертая — субъективный» [1. С. 107].

Поэтому в настоящее время важным в понимании социально-психологического конфликта является *положение об объективно-субъективном характере возникновения социальных явлений* (А.И. Донцов, Л.А. Петровская, Т.А. Полозова, А.А. Ершов и др.).

М. Deutsch [10] рассматривает конфликт как следствие объективного противоречия между интересами, тогда как В.С. Мерлин придерживается мнения, что конфликт возникает только при определенных условиях. К внешним условиям его возникновения относится «невозможность удовлетворения мотивов и отношений личности. Однако внешние условия ведут к возникновению конфликта в том случае, если, в свою очередь, имеются внутренние условия развития конфликта, если возникают противоречия между мотивами и отношениями или между возможностями и стремлениями» [6. С. 114].

К объективным факторам, являющимся причинами возникновения конфликтов и связанным с особенностями личности, могут относиться, например, образование, уровень квалификации,

интеллектуальное развитие, диапазон способностей и возможностей личности, ее глубинные, стержневые потребности и установки. Различия в этих качествах нередко ведут к распаду контактов, а несоответствие их требованиям дела является одной из типичных причин конфликтов. Наличие объективных факторов, вызывающих столкновение жизненно важных потребностей, интересов, целей индивидов делает конфликт неизбежным.

А.Я. Анцупов считает, что к числу «объективных причин конфликтов можно отнести те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений, установок и т. п. Объективные причины приводят к созданию предконфликтной обстановки — объективного компонента предконфликтной ситуации. Объективные причины настолько разнообразны, что пока не поддаются строгой классификации» [1. С. 107].

Субъективные факторы, порождающие конфликт, отражают весь комплекс детерминирующих факторов, складывающихся прижизненно и проявляющихся в конкретных ситуациях взаимодействия. Таких причин можно перечислить много, но все они в конечном счете сводятся к тому, что у каждого индивида складывается свой комплекс установок, потребностей, интересов, мнений, идей, на основе которого он воспринимает и оценивает все, с чем сталкивается.

Субъективная сторона возникновения конфликтных ситуаций, по мнению Ф.М. Бородинки и Н.М. Коряка (1989), связана с предрасположенностью индивидов к конфликтному поведению в определенной ситуации межличностного общения. Авторы выделяют «ситуативно и перманентно конфликтные личности», которые, на наш взгляд, сами порождают конфликт.

По утверждению А.Я. Анцупова, «субъективные причины конфликтов связаны с теми индивидуально-психологическими особенностями оппонентов, которые приводят к выбору именно конфликтного, а не какого-либо другого способа разрешения создавшегося объективного противоречия. В любой ситуации есть возможность выбора конфликтного или другого из неконфликтных способов ее разрешения. Причины, в силу действия которых человек выбирает конфликт в контексте сказанного выше, способ реагирования — субъективны» [1. С. 107].

Среди множества вопросов, возникающих при обсуждении проблемы конфликта в спортивной деятельности, одним из наиболее сложных является вопрос о факторах, обуславливающих причины возникновения конфликтов.

Причины возникновения конфликтов в спортивной деятельности в основном касаются противоречий в организации и проведении воспитательного и тренировочного процессов. Главная проблема в педагогической деятельности, в которой относится и спорт, заключается в том, «как учить» и «чему учить», чтобы добиться запланированных результатов. Наиболее характерными противоречиями в области физического воспитания и спорта, способствующими возникновению конфликтов, являются различные подходы к системе подготовки спортсменов, а также в отношениях между участниками этого процесса. Ряд специалистов в качестве причин, порождающих конфликты в области спорта, выделяют противоречия, возникающие в системе межличностных отношений и затрагивающие социальный статус личности, ее материальные и духовные интересы, престиж, моральные достоинства [2, 3, 7, 8, 9 и др.].

С.Д. Неверкович считает, что в качестве факторов, обуславливающих возникновение конфликтов в спорте, «выступают некоторые социальные явления, особенности характера и психологические свойства спортсменов, их социальные установки, жизненные позиции, взгляды и т. п.» [7. С. 16].

Е.П. Ильин, останавливаясь на вопросах взаимоотношений в спортивных коллективах, отмечает, что «основными причинами возникновения конфликтов являются невыполнение спортсменами планов тренировок, низкий уровень развития у спортсменов волевой сферы, проявление ими отрицательных свойств личности, завышенный уровень притязаний, неподчиняемость спортсменов, расхождение взглядов на методику тренировки» [2. С. 317]. Причины конфликтов тренера с начинающими спортсменами автор видит:

— в смысловом барьере, возникающем в связи с тем, что подросток иначе смотрит на некоторые события (иное отношение к драке), или в требованиях тренера, которые кажутся ученику придиркой, насмешкой или выражениями в грубой форме;

— в требованиях тренера, которые кажутся спортсмену непосильными, или для их выполнения нет необходимых условий;

— в неправильном мнении подростка о негативном отношении к нему тренера, связанном с несколькими необоснованными замечаниями последнего.

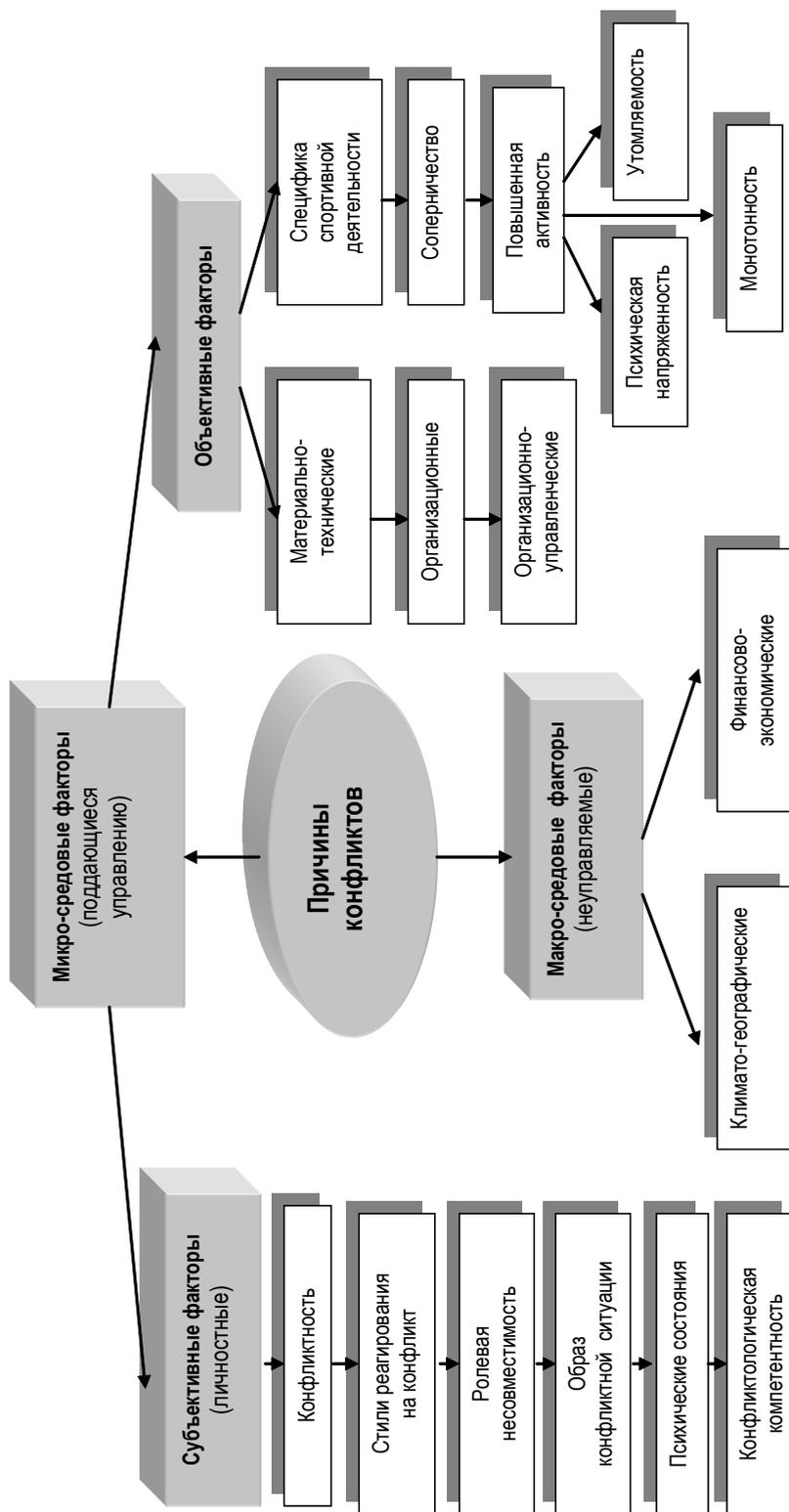


Рис. 1. Причины возникновения конфликтов в спорте

На основании теоретического анализа специальной литературы нами предлагается следующая классификация причин возникновения конфликтов в спорте (рис. 1), которая, по нашему мнению, в ходе дальнейших исследований может быть дополнена новыми факторами.

Данная классификация представлена взаимосвязанными объективными и субъективными причинами возникновения конфликтов в спорте, которые определяются макро-средовыми (неуправляемыми) и микро-средовыми (поддающимися управлению) факторами.

К макро-средовым факторам можно отнести причины конфликтов, связанных с климато-географическими и финансово-экономическими условиями протекания спортивной деятельности. Они стабильны и определены нормативными актами. На их изменение не могут повлиять организаторы учебно-тренировочного процесса.

Рассматривая микро-средовые факторы появления конфликтов, необходимо отметить, что они поддаются административному управлению и воздействию со стороны тренеров и руководителей спортивных организаций. Их можно разделить на объективные и субъективные факторы.

Объективные факторы возникновения конфликтов связаны с материально-техническим, организационным и организационно-управленческим обеспечением учебно-тренировочного процесса. К этим факторам также можно отнести саму специфику спортивной деятельности, которая характеризуется повышенным уровнем двигательной активности, связанной с монотонной работой, и способствует появлению чрезмерного психического напряжения и утомления.

К субъективным условиям возникновения конфликтов в спорте необходимо отнести личностные факторы, определяющие индивидуальную конфликтность, предрасположенность к конфликтному поведению, ролевую несовместимость, которая определяется стратегиями поведения в условиях ролевого конфликта, и психические состояния, способствующие провоцированию личности на конфликт. В данную классификацию также включена конфликтологическая компетентность — личностная характеристика, которая определяется уровнем посреднического потенциала в разрешении конфликтов у тренеров, позволяющая дополнить информацию о причинах возникновения конфликтов в спорте.

В заключение необходимо отметить следующее: несмотря на то, что установлены имеющие свою специфику причины возникновения конфликтов в спорте, полученная информация относится в основном к спортивно-игровым видам и единоборствам; количество эмпирических данных, касающихся индивидуальных специализаций и их отличительных особенностей, явно недостаточно, или же они еще только интерпретируются в теоретическом аспекте. Поэтому необходимо проведение дополнительных исследований в индивидуальных видах спорта, т. к. именно анализ причин позволит судить о возможности прогнозирования и предупреждения конфликтов в данных специализациях.

Литература

1. *Анцупов, А.Я., Баклановский, С.В.* Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. — 288 с.
2. *Ильин, Е.П.* Психология спорта. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
3. *Корх, А.Я.* Тренер: деятельность и личность: Учебное пособие. — М.: Терра-Спорт, 2000. — 120 с.
4. *Леонов, Н.И.* Конфликты и конфликтное поведение: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. — 240 с.
5. *Леонов, Н.И.* Психология конфликтного поведения: Дис. ... д. психол. н.: 19.00.05. — Ярославль: Яр. ГУ, 2002 — 415 с.
6. *Мерлин, В.С.* Развитие личности в психологическом конфликте. // Личность и общество. — Пермь: Изд-во Пермского педагогического института, 1990. — 243 с.
7. *Монастырев, С.Н.* Конфликты в спорте: причины возникновения. // Культура физическая и здоровье. — Воронеж. — 2008. — № 3. — С. 21–24.
8. *Неверкович, С.Д.* Конфликты в спортивно-педагогическом взаимодействии. // Спортивный психолог. — 2006. — № 2. — С. 15–24.
9. *Сулейманов, И.И.* Основы спортивной конфликтологии: Монография. — Омск: Сиб. ГАФК, 1997. — 344 с.
10. *Deutch, M.* Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research. // Journal of Social Issues. — 1994 — Vol. 50. — No. 1. — P. 13–32.

22. Фирсова А.А., Пошехонова Ю.В.

Ярославль

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВЫБОРА ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ
В КОНФЛИКТЕ И ОСОБЕННОСТЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У ЭКОНОМИСТОВ
НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ¹**

Целью данной работы явилось исследование связи предпочитаемого типа реагирования в конфликте и особенностей самоактуализации у экономистов на разных стадиях профессионального становления (на стадии профессионального обучения и стадии развития профессионала).

Актуальность исследования обусловлена тем, что проблема связи самоактуализации и поведения в конфликте недостаточно рассмотрена в теоретическом плане и мало изучена экспериментально. Анализ влияния профессии на самоактуализацию и поведение в конфликтах важен для решения многочисленных проблем, которые сегодня имеют место в любой сфере деятельности нашего общества, поскольку экономические службы существуют во всех отраслях народного хозяйства, науке, культуре, исполнительной и законодательной власти, банковской и во всех других сферах.

Объектом исследования являются типы реагирования в конфликте и самоактуализация личности у экономистов. Предмет исследования — взаимосвязь особенностей самоактуализации личности и типов реагирования в конфликте у экономистов на разных этапах профессионального становления. В качестве гипотезы выступает предположение о том, что тип реагирования в конфликте у экономистов связан с особенностями их самоактуализации.

Выборку составили 27 студентов-экономистов IV курса (стадия профессионального обучения в профессиональном становлении личности); 28 работающих экономистов со стажем практической работы в сфере экономики и финансов не менее трех лет (стадия развития профессионала).

В качестве методического инструментария использовалась методика диагностики типа реагирования в конфликте (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) и «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз).

Эмпирические данные были подвергнуты математической обработке. Согласно Т-критерию Стьюдента, у работающих экономистов самопринятие выше, чем у студентов-экономистов ($p < 0,05$). Шкала самопринятия регистрирует степень принятия человеком себя таким, какой он есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Мы предполагаем, что эти различия обуславливаются возрастом и степенью самостоятельности. Студенты-экономисты в большинстве своем проживают вместе с родителями, и, соответственно, зависят от них и их мнения. Они склонны всерьез принимать все упреки и порицания в свой адрес, которые могут снизить самооценку. Оценки учебных достижений, мнение преподавателей также могут играть важную роль в принятии себя. Работающие экономисты люди более зрелые, живущие в собственной семье, достигшие в жизни определенных результатов, обладающие определенным финансовым благополучием, размеренностью и определенностью жизни, они меньше зависят от чьего-либо мнения и имеют сформировавшееся и установившееся мировоззрение. Все это может обуславливать высокий уровень самопринятия.

Низкий уровень самопринятия у студентов также может быть обусловлен недостаточностью теоретических знаний и практических умений в профессиональной сфере.

Для исследования связей использовался корреляционный анализ Спирмена.

В выборке студентов-экономистов обнаруживается значимая обратная связь ($p \leq 0,05$) между шкалой компетентности во времени и агрессивным типом реагирования в конфликте. Студенты-экономисты, обладающие высокой степенью самоактуализации и способностью ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, видеть свою жизнь целостной, в меньшей степени склонны к агрессии, которая, как правило, приводит к разрушению целостности.

Также значимая обратная связь наблюдается между шкалой самоподдержки и типом реагирования «Решение» ($p \leq 0,05$), т. е. чем более студенты-экономисты независимы в своих поступках, стремятся

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00738а) и РФФИ (проект № 10-06-00204а).

руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, тем реже они будут прибегать к разрешению конфликта путем компромиссов и соглашений.

Высокая значимая обратная связь ($p \leq 0,01$) наблюдается между шкалой «познавательные потребности» и агрессивным реагированием в конфликте, т. к. стремление познать окружающий мир и, соответственно, разобраться в причинах конфликта, выслушать мнение оппонента и отыскать все возможные пути разрешения противоречий приведет к мирному, неагрессивному разрешению конфликта.

У работающих экономистов наблюдается значимая обратная связь между шкалой компетентности во времени и типами реагирования «Уход» и «Агрессия» ($p \leq 0,05$). Работающие экономисты с более высоким уровнем самоактуализации и способностью ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, видеть свою жизнь целостной, менее склонны к агрессии, которая, как правило, приводит к разрушению целостности. Уход от конфликта им не свойственен, т. к. он не приводит к разрешению конфликта, и, соответственно, удовлетворению интересов обеих сторон, что также ведет к нарушению целостности и гармонии.

Значимая связь между ценностью самоактуализации и оптимальным разрешением конфликта ($p \leq 0,05$) означает, что работающие экономисты, для которых характерны ценности, присущие самоактуализирующейся личности, в частности, способность к пониманию других людей, внимание и доброжелательность к людям, будут склонны выбирать в конфликте тип реагирования «Решение», который предполагает нахождение компромисса и удовлетворение интересов обеих сторон.

Значимая обратная связь между шкалой гибкости поведения и агрессивным реагированием в конфликте ($p \leq 0,05$) говорит о том, что чем более работающий экономист гибок в принятии решения, в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, тем менее ему свойственно отстаивать свое мнение, прибегая к агрессии.

Высокая значимая связь обнаруживается между шкалой реактивной чувствительности и агрессивным поведением в конфликте ($p \leq 0,01$). Работающие экономисты с высокой эмоциональностью и чувствительностью агрессивно реагируют на конфликт на фоне повышенного эмоционального возбуждения и желания отстоять свою точку зрения любыми путями.

В данной выборке наблюдается значимая связь шкалы спонтанности с типом реагирования «Решение» ($p \leq 0,05$). Спонтанность не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, а лишь свидетельствует о возможности другого, не рассчитанного заранее способа поведения, субъект не боится вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции, что зачастую ведет к позитивному разрешению конфликта, поскольку дает возможность выразить подлинное отношение к ситуации и обнаружить ее истинное значение.

Выявлена высокая значимая обратная связь самопринятия и ухода от конфликтной ситуации ($p \leq 0,01$). Чем больше работающие экономисты принимают себя такими, какие они есть, без оценки своих достоинств и недостатков (т. е. они имеют свое собственное и не зависящее от других мнение), тем меньше они будут стремиться уйти от конфликтной ситуации, будут стараться высказать свое мнение, отстоять его и разобраться в возникших разногласиях.

Наблюдается значимая обратная связь между принятием природы человека и агрессивным поведением в конфликте ($p \leq 0,05$), которая является естественной: чем более субъект склонен воспринимать природу человека в целом как положительную и чем он добрее, тем реже он будет агрессивно реагировать в конфликте.

Между шкалой «принятие собственной агрессии» и типом реагирования «Уход» обнаруживается значимая обратная связь ($p \leq 0,05$). Работающие экономисты, для которых характерно принятие своего раздражения, гнева и агрессивности как естественных проявлений человеческой природы, будут стремиться не уходить от конфликта, желая выразить свои эмоции, высказать свою точку зрения и отстоять ее, считая это абсолютно нормальным поведением.

В общей выборке работающих экономистов и студентов-экономистов наблюдается очень высокая обратная значимая корреляция шкалы компетентности во времени с агрессивным типом реагирования в конфликте ($p \leq 0,001$). Шкала компетентности во времени является базовой шкалой методики САТ, т. е. измеряющей глобальные характеристики самоактуализации, и, соответственно, общий уровень самоактуализации. Можно сказать, что экономисты, обладающие высоким уровнем самоактуализации, будут реже агрессивно реагировать в конфликте, т. к. этот тип реагирования является разрушающим и не ведет к удовлетворению потребностей самоактуализирующейся личности; он не позволяет целостно

увидеть конфликтную ситуацию, рассмотреть все ее аспекты и выслушать все мнения, а поэтому не является эффективным и присутим людям с высоким уровнем самоактуализации.

Выводы

1. Исследована достоверность различий между выборками студентов-экономистов и работающих экономистов по показателям самоактуализации и типов реагирования в конфликте: выборки достоверно различаются только по шкале самопринятие ($p < 0,05$), т. е. работающие экономисты больше принимают себя такими, какие они есть, чем студенты.

2. Установлена частичная взаимосвязь типа реагирования в конфликте и уровня самоактуализации личности у экономистов на разных стадиях профессионального становления (на стадии профессионального обучения и стадии развития профессионала): у студентов-экономистов с агрессивным типом реагирования отрицательно связаны шкалы «Компетентность во времени» и «Познавательные потребности»; с типом реагирования «Решение» отрицательно связана шкала самоподдержки. У работающих экономистов с типом реагирования «Уход» отрицательно связаны шкалы «Компетентность во времени», «Самопринятие» и «Принятие собственной агрессии»; с типом реагирования «Решение» положительно связаны шкалы «Ценность самоактуализации» и «Спонтанность»; с типом реагирования «Агрессия» отрицательно связаны шкалы «Компетентность во времени», «Гибкость поведения», «Принятие природы человека» и «Познавательные потребности»; положительно связана шкала «Реактивная чувствительность».

Таким образом, гипотеза о том, что тип реагирования в конфликте у экономистов связан с особенностями их самоактуализации, получила свое подтверждение.

23. Боровиков Д.А.

Ижевск

КОНФЛИКТЫ ЭФФЕКТИВНЫХ РАБОТНИКОВ

Анализируя современные тенденции в конфликтологии, можно с уверенностью утверждать, что практика и теория конфликтов приобретают особое значение для организационной сферы. Именно в организациях наиболее заметно негативное и позитивное влияние конфликтов. Конфликты в организациях гораздо ярче очерчены, в них явно выражены субъекты, понятны интересы сторон, и зачастую не составляет труда выделить причину. Конфликты в организациях часто разрешимы, легче поддаются регулированию, в отличие от других социальных конфликтов.

Наше исследование психологии эффективных работников дает возможность рассматривать специфические противоречия, с которыми сталкиваются работники организаций. Данная классификация не претендует на абсолютную новизну — в той или иной мере данные конфликты описаны в конфликтологической литературе Н.И. Леоновым, А.Г. Большаковым, М.Ю. Несмеловой, М.М. Кашаповым, А.Я. Анцуповым и другими авторами. Мы пытаемся взглянуть на данные противоречия с несколько иной точки зрения: как на основу конфликтов, разрешение которых дает возможность увеличивать эффективность работника.

Модель поведения эффективного работника включает четыре паттерна, специфические особенности которых определяют уровень эффективности этого работника. На основе каждого из данных паттернов может появиться противоречие, порождающее конфликт.

Первый паттерн — «Цель» — определяет уровень эффективности работника следующим образом: личные цели работника и цели организации должны находиться для него в балансе. Сдвиг в сторону личных целей или стремление в своих решениях и действиях руководствоваться только целями организации снижают эффективность работника. Это происходит вследствие того, что в обоих случаях сокращается количество инструментов для решения задач: следование личным целям сокращает

организационные инструменты деятельности, следование организационным интересам сокращает «применение» личностных инструментов.

Н.И. Леонов (2000) определяет конфликт как «форму проявления противоречия, неразрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, обусловленного противоположно выбранными участниками конфликта интересами, целями...». Любой конфликт в той или иной мере появляется или развивается под воздействием противоположных целей. Первый конфликт, снижающий эффективность работника, также обусловлен противоречием в организации, при котором у работника отсутствует возможность удерживать в балансе свои цели и цели организации. Это происходит в организациях, где провоцируются конфликты, которые А.Г. Здравомыслов называет «чистыми», т. е. в которых столкновение происходит между однозначными интересами и сдвиг на другие точки зрения невозможен. Абсолютная принципиальность организации не пойдет ей на пользу, расширение поля своей жизнедеятельности — залог эффективного сочетания целей сотрудников и целей организации.

Данную ситуацию иллюстрируют принципы «образцовых организаций», выделенные Т. Питерсом и Р. Уотерменом в книге «В поисках эффективного управления». В частности, в успешных организациях принципиальными и неколебимыми приняты только несколько ключевых правил. Их выполнение обязательно. Во всем остальном сотрудники могут действовать гибко и разнообразно.

Другим паттерном в модели поведения эффективного работника является «Способ». Он подразумевает собой принципы, определяющие достижение работником цели деятельности. Для эффективного работника таким принципом становится сотрудничество, взаимодействие с другими людьми в организации, опора на их взгляды и оценки. Уход в другие методы воздействия и влияния снижает эффективность работника. Такими неэффективными способами в организации проявляются манипуляции или стремление занимать подчиненную, безынициативную позицию.

Противоречие на основе данного паттерна появляется в том случае, когда возможности сотрудничества ограничены. Это происходит при отсутствии доверия в отношениях как вертикального, так и горизонтального типа, при преобладании ритуальных, механистических способов общения, формализованности взаимодействия.

Третий паттерн — «Мотив». Эффективный работник опирается на собственную удовлетворенность результатом труда. При этом такой работник требователен к себе даже больше, чем окружающие. Нельзя сказать, что он отчужден в своих оценках от мнения окружающих, скорее, собственные выводы для него — повышение планки достижений, именно на новое достижение он ориентируется, берясь за выполнение работы. Опора на внешние стимулирующие сигналы присуща неэффективным работникам. «Производительность — от человека» — так определяется еще один из принципов эффективных компаний Т. Питерсом и Р. Уотерменом. Главный фактор успеха компании — человек со своим багажом знаний и опытом деятельности.

Противоречие, определяющее конфликты на основе паттерна «Мотив», сегодня наиболее острое в организациях всех типов. В практике авторов редко встречались ситуации, когда в организациях признавалась экспертность работника в его области деятельности. Гораздо чаще присутствовало желание управленческого состава увеличить количество проверяющих, контролирующих органов, расширить систему критериев оценки деятельности работника.

Четвертым паттерном был определен «Способ решения проблем». Для эффективных работников таковым является творческое решение. Для неэффективных это распоряжение вышестоящего начальника либо попытки поступать из принципа наименьших потерь, что чаще всего выливается в бездеятельность по принципу «может быть, как-то само решится».

Конфликт в этом случае может появляться на основе противоречия: невозможность творческих решений при высоком уровне требований. Отсутствие временного ресурса на принятие решения, невозможность действия командой, отсутствие принятия руководством нестандартных решений — условия, обостряющие означенное противоречие.

В исследовании Т. Питерса и Р. Уотермена также выделяется принцип «образцовых компаний», согласно которому такая организация поддерживает удачные решения, ориентация на нововведения в ней доминирует. Фактически в таком принципе реализуется уход от противоречия «доверять или нет творческим решениям».

В итоге можно выделить четыре наиболее типичные противоречия, уменьшающие эффективность работников и способные порождать конфликты в организациях:

1. Противоречие между выгодой для себя и организации одновременно и требованием всегда руководствоваться только выгодой организации.

2. Противоречие между неформальным, личностным взаимодействием и формализованным общением на основе правил и инструкций, проявляющемся в виде воздействия или влияния.

3. Противоречие между приоритетом собственной оценки результатов деятельности у работника и приоритетом оценки его деятельности со стороны контролирующих систем.

4. Противоречие между необходимостью инновационно, творчески решать проблемную ситуацию и стремлением организации действовать шаблонно.

На наш взгляд, дальнейшее изучение конфликтов в организации позволит разработать типологию конфликтов эффективности работника.

24. Данилова Е.А.

Ижевск

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН

Современный этап общественного развития, характеризующийся глубинными социальными изменениями, связанными, прежде всего, с обновлением системы ценностей, создает специфическую ситуацию, требующую от каждого человека самостоятельного решения относительно цели, смысла жизни, понимания сущности своего бытия, что зачастую приводит к серьезным внутриличностным конфликтам.

Женщина, проявившая свои способности, желая реализовать свой потенциал, часто приходит к конфликту с традиционными взглядами окружающих на место женщины в обществе, к конфликту с собственным представлением о себе как о личности, в результате чего возникают внутриличностные противоречия, которые дезинтегрируют личность как систему, нарушают ее динамическое равновесие, вызывая состояние напряженности, дискомфорта. Решение внутриличностных конфликтов высвобождает энергию, приносит радость и чувство удовлетворенности. Внутриличностный конфликт преодолевается пересмотром иерархии ценностных ориентаций посредством развития самокритического отношения к себе, адекватной оценкой своих возможностей, пониманием заслуг и возможностей других.

Анализ зарубежных и отечественных теорий внутриличностного конфликта показывает разнообразие представлений о данном феномене в контексте различных психологических и психоаналитических теорий. Зарубежные исследователи акцентируют внимание в основном на личностных или социальных аспектах его возникновения и развития. Отечественные же авторы подчеркивают роль деятельности, мотивов, ценностей и смыслов в формировании внутриличностного конфликта.

В настоящее время исследователи (Л.В. Попова, И.А. Акиндинова, Т.В. Виноградова, В.В. Семенов, Е.П. Ильин, Т.А. Гурко, Л.Ю. Бондаренко, Ю.Е. Алешина, Е.В. Лекторская и др.), занимающиеся социально-психологическими проблемами работающих женщин и женщин-домохозяек, приводят достаточно противоречивые данные об удовлетворенности тех и других женщин своим положением в обществе, об их индивидуально-психологических особенностях и психическом здоровье.

Для изучения специфики внутриличностных конфликтов у работающих и неработающих женщин в структуре ценностей личности на основе соотнесения значимости и достижимости каждой из них, а также для выявления локализации конфликтов и их выраженности в мотивационно-личностной сфере личности, целесообразно ориентироваться на положения теории деятельности А.Н. Леонтьева [8] и работы Е.Б. Фанталовой [9, 10].

В своем исследовании мы опираемся на подход Е.Б. Фанталовой [10], в котором внутриличностный конфликт рассматривается как соотношение двух «плоскостей сознания»: плоскость, вмещающая в себя сознание ведущих жизненных ценностей, личностных смыслов, дальних жизненных целей, и плоскость всего, что является доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, находящихся в «обозримом психологическом поле», в «зоне легкой досягаемости».

Материал и методика исследования

Экспериментальная часть исследования проводилась в г. Сарепуле, в 2011–2012 гг. Целью исследования являлось изучение специфики внутриличностных конфликтов у работающих и неработающих женщин. Одной из задач исследования стало выявление взаимосвязи внутриличностных конфликтов и характера переживания у работающих и неработающих женщин.

В качестве испытуемых выступили работающие и неработающие замужние женщины. Общая выборка составила 50 человек. Возраст испытуемых — от 25 до 35 лет. Стаж семейной жизни женщин составил до 7 лет, они имеют одного или двух детей; образование — высшее или средне-специальное; материальное положение — стабильное.

Для изучения внутриличностного конфликта были использованы следующие эмпирические методы:

- методика «Уровень соотношения между «ценностью» и «доступностью» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой;
- анкета, направленная на изучение переживаний, сопутствующих внутриличностному конфликту.

Результаты и их обсуждение

Выявлен разрыв между высокой значимостью и низкой доступностью ценности ($C > D$) у неработающих женщин в таких жизненных сферах, как «Материально-обеспеченная жизнь», «Счастливая семейная жизнь», «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)». Основными ценностями в мотивационно-личностной сфере для неработающих женщин являются: материальное положение, семья и самоуверенность. Это можно объяснить тем, что материальная зависимость жены от мужа становится устойчивым поводом для конфликта в этих семьях. Многие «мужчины-кормильцы» воспринимают заработанные ими деньги как свои личные, из которых они выделяют жене «на хозяйство». Объем личного потребления жены зависит от доброй воли мужа. Но наличие внутриличностного конфликта в этих сферах свидетельствует не столько об улучшении материальных, социальных условий жизни, сколько о более высоком уровне притязаний в этой сфере. Неработающие женщины не удовлетворены результатом жизни, самореализацией; у них повышена внутренняя конфликтность, связанная с недостатком самоуважения, недооценкой своих возможностей, компетентности, знаний, способностей.

Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что только 54 % неработающих женщин не удовлетворены своей жизненной ситуацией; 89 % опрошенных считают, что мужчина должен реализоваться в карьере, а не женщина.

Жизнь работающей женщины более насыщена событиями, она несет двойную нагрузку — профессиональную и домашние обязанности. Работающие женщины считают, что их доход имеет второстепенное значение, или они не уверены, что их работа нужна, т. е. главным добытчиком в семье должен быть мужчина. Все это на фоне неосуществимости самореализации в семье вызывает вполне оправданное раздражение.

Чувство вины является следствием внутриличностного конфликта, в котором женщина стремится соответствовать роли и хранительницы семейного очага, и хорошего работника. Эти две роли предъявляют к женщинам противоречивые требования, и часто им просто не хватает физических и психологических ресурсов, чтобы хорошо исполнять и ту, и другую роль. Понимая это, женщина начинает переживать вину перед детьми, мужем, начальством на работе, что может вылиться в психосоматические симптомы. Также это подтверждается локализацией внутриличностного конфликта в жизненной сфере «Здоровье (физическое и психическое здоровье)» (индекс расхождения $C > D$).

Рассмотрим следующий внутриличностный конфликт, где индекс расхождения $D > C$, т. е. внутренний вакуум, неудовлетворенность в конкретной жизненной сфере. Внутренний вакуум понимается как наличие разрыва между высокой значимостью и низкой доступностью ценности.

Внутренний вакуум у работающих женщин выражен в таких сферах, как «Активная, деятельная жизнь», «Общение как ценность» и «Свобода как независимость в поступках и действиях». Женщины, участвуя в профессиональной деятельности, получают моральное удовлетворение: в трудовом коллективе женщины совершенствуют свои трудовые навыки, приобретают производственный опыт, накапливают теоретические и практические знания, раскрывают свои творческие способности, расширяют круг интересов, таким образом, они постоянно самореализуются в своей профессиональной деятельности.

Однако наличие этих возможностей на фоне неосуществимости самореализации в семье вызывает вполне оправданное раздражение.

Внутренний вакуум у неработающих женщин локализуется в сферах «Воспитание детей», «Общение как ценность». Очень часто мы встречаемся со стереотипным мнением, что для женщины более важна семья, а для мужчины — работа. Однако сегодня большинство женщин стремится к общественному труду и не желает замыкаться в рамках домашней занятости. Ограничение деятельности женщины только домашними заботами и детьми не дает ей самореализоваться в жизни и может привести к тревожно-депрессивным состояниям.

Статистический анализ показал, что имеются достоверные различия между показателями в группах работающих и неработающих женщин.

1. Воспитание детей ($p = 0,05$).

У работающих женщин внутриличностный конфликт наиболее выражен в данной жизненной сфере. Это можно объяснить тем, что они чувствуют нехватку возможностей для самореализации в воспитании детей, в семейной жизни. Женщина стремится соответствовать роли и хранительницы семейного очага, и хорошего работника, в результате чего женщина начинает переживать чувство вины перед своими детьми, мужем, перед начальством на работе, что может вылиться в психосоматические симптомы.

2. Уверенность в себе ($p = 0,01$).

У неработающих женщин внутриличностный конфликт наиболее выражен в сфере «Уверенность в себе». Хотя домохозяйки считают свое занятие работой и выбрали его сознательно, но, по видимому, данный вид деятельности не связан со стимуляцией к большему саморазвитию и актуализации внутренних потенциалов. Таким образом, ограничение деятельности женщины только домашними заботами и детьми не дает ей самореализоваться в жизни и может привести к тревожно-депрессивным состояниям.

Обнаружены также тенденции к значимым различиям в группах испытуемых.

3. «Здоровье» (физическое и психическое здоровье) ($p = 0,11$).

Неработающие женщины меньше, чем работающие удовлетворены процессом жизни, ее эмоциональной насыщенностью. Однако отмечается, что польза от работы для здоровья более очевидна, когда женщина не замужем и не имеет детей или когда муж помогает по хозяйству, а также если она работает в благожелательной обстановке. Женщины, чувствующие, что их способности начальство недооценивает, физически менее здоровы, чем женщины, выполняющие «достойную их» работу.

4. Интересная работа ($p = 0,31$).

Внутриличностный конфликт в данной сфере выражен у неработающих женщин. У женщин-домохозяек имеется стремление найти работу. Для данной категории испытуемых актуальна потребность в самоактуализации, т. е. стремлении личности в своем развитии, наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности и т. п.

5. Общение как ценность ($p = 0,49$).

Наличие внутриличностного конфликта у неработающих женщин в этой жизненной сфере заключается в том, что эти женщины чувствуют недостаток общения вне семьи, в отличие от работающих женщин.

Корреляционные связи были получены только в группе неработающих женщин. В группе были выявлены корреляционные связи между следующими показателями:

- «уверенность в себе» и «внимание к детям» ($r = -0,595, p \leq 0,05$);
- «материально-обеспеченная жизнь» и «чувство вины» ($r = 0,576, p \leq 0,05$);
- «активная, деятельная жизнь» и «чувство вины» ($r = -0,678, p \leq 0,01$);
- «общение как ценность» и «чувство вины» ($r = -0,630, p \leq 0,05$);
- «свобода как независимость в поступках и действиях» и «внимание к семье» ($r = -0,696, p \leq 0,01$);
- «счастливая семейная жизнь» и «отношение к карьере» ($r = -0,520, p \leq 0,05$);
- «здоровье» и «отношение к карьере» ($r = -0,614, p \leq 0,05$).

Ограничение деятельности женщины только домашними заботами и детьми не дает ей реализоваться в жизни, что приводит к недостатку самоуважения, недооценке своих возможностей, знаний, способностей, неуверенности в себе.

Неработающие женщины испытывают чувство вины из-за зависимости в материальном плане от супруга, в связи с этим семейное благополучие напрямую зависит от материального достатка, приносимого

в семью мужчиной. Однако неработающие женщины стремятся к общественному труду, общественной жизни и не желают замыкаться в рамках домашней занятости, но распространенное в обществе представление о том, что те, кто остается дома, ведут праздную и беспечную жизнь, вызывает у них чувство вины, которое является следствием внутреннего дискомфорта личности.

Данная категория женщин все свое время уделяет семье, следовательно, у нее нет возможности свободно проявить себя в какой-либо другой жизненной сфере, все ее поступки и действия зависят от потребностей супруга и детей.

Как правило, женщины-домохозяйки понимают под карьерой профессиональные успехи мужа, его продвижение по карьерной лестнице, т. е. семейное благополучие зависит от материального благополучия, которое обеспечивает в семье мужчина. По мере продвижения мужа по карьерной лестнице, с одной стороны, улучшается материальное положение семьи, с другой стороны, это приводит к ухудшению здоровья, что отрицательно влияет не только на материальный уровень, но и на психологический климат семьи.

Выводы

1. В зависимости от степени расхождения между «Ценностью» и «Доступностью» были выявлены следующие особенности внутриличностных конфликтов:

— у работающих женщин выявлен стойкий, глубокий внутриличностный конфликт в таких жизненных сферах, как «Воспитание детей», «Любовь», «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье (физическое и психическое здоровье)»;

— у неработающих женщин внутриличностный конфликт проявляется в следующих жизненных сферах: «Материально-обеспеченная жизнь», «Счастливая семейная жизнь», «Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)».

2. У работающих женщин состояние «внутреннего вакуума», внутренней опустошенности выявлено в жизненных сферах: «Активная, деятельная жизнь», «Общение как ценность» и «Свобода как независимость в поступках и действиях». Женщина, которая строит свою карьеру, ведет активную деятельную жизнь, вовлечена во многие сферы общественной жизни, не может в полной мере реализовать себя в семейной жизни, что вызывает чувство внутренней опустошенности, снижение побуждений в профессиональной деятельности.

3. У неработающих женщин состояние «внутреннего вакуума» имеется в таких жизненных сферах, как «Воспитание детей», «Общение как ценность». Женщина, которая посвятила себя семье и воспитанию детей, чувствует внутреннюю опустошенность в результате потребности проявлять и использовать в общественной или профессиональной деятельности свои таланты, способности, возможности.

4. У работающих женщин внутриличностный конфликт наиболее выражен в жизненных сферах «Воспитание детей», «Здоровье», а у неработающих женщин — в сферах «Уверенность в себе», «Интересная работа».

5. У неработающих женщин чувство вины возникает в связи с материальной зависимостью от мужа, что становится устойчивым поводом для конфликта в этих семьях, а также для возникновения внутренних противоречий самой женщины. Ограничение деятельности женщины только домашними заботами и детьми не дает ей вполне самореализоваться в общественной жизни и вызывает чувство вины, которое является следствием внутреннего дискомфорта.

6. Работающие женщины испытывают чувство вины в результате несоответствия роли хранительницы семейного очага и хорошего работника. Эти две роли предъявляют к женщинам противоречивые требования, и часто им просто не хватает физических и психологических ресурсов, чтобы хорошо исполнять и ту, и другую роль.

Таким образом, в результате эмпирического исследования было выявлено, что внутриличностные конфликты работающих и неработающих женщин имеют свою специфику: у работающих женщин они локализуются в сфере воспитания, а у неработающих женщин — в сфере уверенности личности.

Литература

1. Абдурасулова, Т.Д., Лимина, О.В., Ефимова, Н.В. Индивидуально-психологические особенности неработающих женщин. // Семейная психология и семейная терапия. — 2006. — № 2.

Конфликтология профессий

2. *Алешина, Ю.Е., Лекторская, Е.В.* Ролевой конфликт работающей женщины. // Вопросы психологии. — 1989. — № 5.
 3. *Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И.* Конфликтология: [теория, методы, практика]. — СПб.: Питер, 2009.
 4. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания. — М.: Издательство МГУ, 1984.
 5. *Гришина, Н. В.* Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2002.
 6. *Елизаров, А.Н.* Семья и карьера женщины. // Карьера, семья и материнство в жизни современной женщины. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Женщина и карьера» / Под ред. К.В. Солоед. — М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004.
 7. *Ильин, Е.П.* Дифференциальная психология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2006.
 8. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл; Академия, 2004.
 9. *Фанталова, Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. — Самара: Бахрах-М., 2001.
 10. *Фанталова, Е.Б.* Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов. // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 1.
-

РАЗДЕЛ 5

СИЛОВЫЕ СТРУКТУРЫ И КОНФЛИКТ

25. Помыткина Т.Ю.

Ижевск

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНАМИ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ

Начиная с 2003 г. МВД России переживает период активного реформирования, т. к. современные условия требуют переоценки определенных позиций в деятельности министерства. И дело здесь не только в происходящем экономическом кризисе, хотя его роль в обострении криминальной обстановки значительна. Процесс организационно-управленческих и структурных изменений в МВД России переходит в новую фазу и требует более глубоких, качественных и системных преобразований [1].

Происходящие изменения в системе органов обеспечения национальной безопасности и, прежде всего, в МВД России, имеют системный характер, затрагивающий социально-экономические, политические, технико-технологические, информационно-аналитические, собственно правоохранные стороны деятельности ОВД. В данных условиях особую роль приобретает способность руководителей ОВД принимать управленческие решения, направленные на реализацию главной цели развития — обеспечение конституционных прав и свобод человека и гражданина, что требует не только профессиональных навыков, но и владения инновационными технологиями управления органами внутренних дел.

Современная стадия реформирования органов внутренних дел характеризуется следующими условиями:

Политические условия:

— развитие многополярного мира, формирование новых национальных интересов России, укрепление конституционного строя, международное сотрудничество в правоохранительной сфере, заслуженное признание достижений органов внутренних дел России на международном уровне, с одновременным некорректным поведением правоохранительных органов и их представителей в средствах массовой информации;

— становление российской государственности на основе принципов демократии, законности, информационной открытости на фоне низкого уровня политической, правовой и информационной культуры населения;

— разрушение ранее существовавшей командно-административной системы государственного управления политико-идеологической сферой, деполитизация и демонополизация правоохранительных органов с одновременным укреплением системы обеспечения безопасности страны и усилением борьбы с коррупцией;

— продолжающаяся информационная экспансия конкурирующих с Россией иностранных государств, осуществляющих глобальное информационно-пропагандистское воздействие в целях распространения мировоззрения, политических и духовных ценностей и идеалов западного мира с одновременным отставанием приоритетов национальной самобытности.

Силовые структуры и конфликт

Социально-экономические условия:

- мировой экономический кризис;
- имущественная поляризация в обществе, высокий процент населения с низким уровнем жизни, появление в стране прослойки обездоленных;
- рост явной и скрытой безработицы;
- дезинтеграция социальной структуры общества;
- эскалация преступности, алкоголизма и наркомании, проституции, криминализация общественных отношений, коррупция;
- ухудшение показателей здоровья нации, вплоть до угрозы ее генофонду;
- рост межэтнической напряженности в некоторых регионах.

Духовные условия:

- кризис государственной идеологии, деформация системы норм, установок и ценностей и как следствие — утрата критериев адекватной оценки информационно-пропагандистских воздействий;
- появление новых форм и средств воздействия на индивидуальное, групповое и массовое сознание, в т. ч. новых технологий средств массовой информации, компьютерных технологий и т. п.;
- недооценка национальных и культурно-исторических традиций России и проникновение в общественное сознание западной массовой культуры;
- деструктивная роль нетрадиционных религиозных конфессий, рост исламского фундаментализма и религиозного сектантства;
- ослабление важнейших социокультурных институтов государства — науки, образования, воспитания и культуры.

Главными особенностями управления в данных условиях становятся:

- гибкость и адаптивность;
- склонность к усилению неформального управления, мотивация энтузиазма, терпения, уверенности;
- поиск наиболее приемлемого эффективного управления в сложных ситуациях;
- снижение централизма для обеспечения своевременного реагирования на возникающие проблемы;
- усиление интеграционных процессов, позволяющих концентрировать усилия и более эффективно использовать интеллектуальный потенциал сотрудников.

Технологии управления органами внутренних дел должны:

- обладать мобильностью и динамичностью в использовании ресурсов, проведении изменений, реализации инновационных программ;
- использовать программно-целевые подходы в технологиях разработки и реализации управленческих решений;
- обладать повышенной чувствительностью к фактору времени в процессах управления, осуществлять своевременные действия по динамике ситуации;
- усилить внимание к предварительным и последующим оценкам управленческих решений и выбору альтернатив поведения и деятельности;
- использовать антикризисный критерий качества решений при их разработке и реализации.

Приоритетами в использовании инновационных технологий управления органами внутренних дел в условиях реформирования должны стать:

- мотивация, ориентированная на антикризисные меры, экономия ресурсов, избегание ошибок, осторожность, глубокий профессионализм и пр.;
- установка на оптимизм и уверенность, социально-психологическую стабильность деятельности;
- инициативность в решении проблем и поиск наилучших вариантов развития;
- корпоративность, взаимоприемлемость, поиск и поддержка инноваций.

Все это в совокупности должно найти отражение в стиле управления, который характеризуется профессиональным доверием, целеустремленностью, антибюрократизмом, исследовательским подходом, самоорганизацией, принятием ответственности [2].

Можно сделать вывод, что современный руководитель органов внутренних дел в своей управленческой деятельности должен перейти от методов принуждения к методам убеждения и развития сотрудников органов внутренних дел, обеспечивая выполнение ими растущего объема задач с максимальным результатом в столь трудных условиях социально-экономического развития нашего государства и реформирования министерства внутренних дел в частности.

Литература

1. Антикризисное управление: Учебно-методические материалы / Сост. Д.В. Петухов. — М.: МИ-ЭМП, 2008 — 52 с.
2. *Нургалиев, Р.Г.* МВД России: вчера, сегодня, завтра. — РГ N 4952 от 15 июля 2009 г.

26. Воробьева Л.А.

Смоленск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ НЕЗАКОННОГО ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ СИЛЫ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ

Предупреждение незаконного применения физической силы сотрудниками полиции в настоящее время является одной из кардинальных исследовательских проблем, т. к. такого рода негативные явления вызывают отрицательный резонанс не только в профессиональной среде, но и в обществе, подрывая авторитет и доверие к правоохранительным органам. Не только в экстремальных ситуациях, но и в условиях выполнения стандартных оперативно-служебных задач сотрудники правоохранительных органов проявляют грубость, агрессивность, враждебность, сверхнормативно реализуют властные полномочия, причиняют моральный и физический вред гражданам. Между тем в органах внутренних дел (ОВД) предупреждение незаконного применения физической силы сотрудниками не является до настоящего времени приоритетным направлением работы с сотрудниками, не имеет научно обоснованной концептуальной основы.

Было установлено, что противоправные поступки в основном совершают сотрудники в возрасте от 18 до 30 лет. Это говорит о необходимости осуществления дополнительного контроля в виде сопровождения вновь принятых на службу и оказания им помощи в адаптации в начальный период службы, а также о необходимости разработки и осуществления мероприятий по предупреждению формирования деструктивных отклонений.

Безусловно, большая часть сотрудников ОВД не склонна к проявлению агрессии, но применение жестоких мер по отношению к преступникам иногда приравнивает к должностным обязанностям, воспринимает как норму. Наиболее эгоистически настроенными по отношению к людям являются сотрудники, отнесенные к группе риска [1].

Эффективная профилактика незаконного применения физической силы сотрудниками ОВД возможна лишь тогда, когда с достаточной полнотой будут выявлены источники и механизмы формирования тех особенностей сотрудников, которые привели или могут привести к подобным действиям. Опираясь на знание закономерностей генезиса преступного поведения и на прогностические выводы, можно определить наиболее целенаправленные и эффективные меры по предупреждению антиобщественных проявлений и тем самым повысить уровень индивидуально-профилактической работы с теми, кто в ней особенно нуждается [2].

При анализе совокупности причин и условий отдельных правонарушений становится ясно, что здесь действует принцип, сформулированный С.Л. Рубинштейном, о том, что «внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляются через действие внутренних

условий» [3. С. 38]. Поэтому, испытывая схожие воздействия, одни из сотрудников совершают подобные действия, а другие — нет.

Разработка системных подходов профилактики насильственных преступлений среди сотрудников ОВД предполагает учет множества факторов, специфичных для профессиональной деятельности, а именно: особенности профессиональной деформации; характер и условия служебной деятельности (вид службы, экстремальность, особенности нештатных ситуаций и др.); специфику коммуникативных отношений в служебном коллективе; образовательный уровень; качественную характеристику руководящего состава и т. д.

Наиболее перспективной и практически значимой представляется ранняя профилактика, направленная на предупреждение рецидива и устранение обстоятельств, отрицательно влияющих на формирование личности и предотвращение ее перехода в преступный мир и уже повлекших совершение конкретных преступлений [4].

Именно ранняя профилактика, когда формирование стойких антиобщественных черт в сознании личности еще находится в «зародыше», играет важнейшую роль в предупреждении правонарушений; только на стадии непосредственной профилактики возможны предотвращение и пресечение преступлений [5].

Мерой ранней профилактики предупреждения незаконного применения физической силы сотрудниками полиции может стать совершенствование кадровой политики в области определения профессиональной психологической пригодности лиц, принимаемых на службу в ОВД. При рассмотрении существующих в юридической психологии и криминологии подходов к предупреждению незаконного применения физической силы сотрудниками полиции именно отбор кандидатов на службу позволяет предотвратить проникновение в органы внутренних дел лиц, чей морально-нравственный облик не соответствует требованиям, предъявляемым к профессиональному уровню и личностным качествам сотрудников ОВД.

Общая гипотеза исследования: сотрудники полиции при обращении с гражданами испытывают ряд психологических трудностей, связанных с их характерологическими особенностями и уровнем коммуникативной компетентности, что способствует проявлению агрессивного поведения в профессиональной деятельности; разработка научно обоснованной программы психологического сопровождения сотрудников полиции позволяет осуществить профилактику незаконного применения физической силы при обращении с гражданами на начальных этапах профессиональной деятельности.

Психологические трудности сотрудников органов внутренних дел при обращении с гражданами представляют собой особый вид проблемных ситуаций, характеризующихся рассогласованностью между различными проявлениями личности и профессиональной средой, для преодоления которых сотруднику необходимо найти и использовать новые способы поведения.

При обращении с гражданами у сотрудников ОВД могут возникать трудности в понимании людей, их интересов, жизненной и правовой социализации, в оценке положительных и отрицательных, сильных и слабых сторон граждан, в установлении психологического контакта с отдельными или многими категориями граждан, в убеждении людей, в саморегуляции своего психического состояния в трудных контактах с разными категориями граждан, прогнозированием дальнейшего поведения граждан, с которыми происходит профессиональное взаимодействие, а также затруднения в противостоянии психологического давления со стороны сослуживцев, побуждающих к активным действиям, затруднения при действиях в ситуации провокации и неправомерных действий граждан, затруднения при задержании и пресечении действий преступников, когда неочевидны основания для применения физической силы и др. Видно, что одна часть психологических трудностей связана с индивидуально-типологическими особенностями сотрудника полиции, другая — с содержанием его профессиональной деятельности.

Важным направлением профилактики незаконного применения физической силы сотрудниками ОВД является совершенствование их профессиональной подготовки. Она создает внутренние источники служебной активности сотрудников, повышает профессиональную дееспособность всех психических функций, формирует предпосылки высокоэффективного проявления всей системы знаний, умений, навыков. Психологическое обеспечение ранней профилактики незаконного применения физической силы должно быть направлено на формирование навыков саморегуляции и конструктивных стратегий копинг-поведения, на повышение уровня коммуникативной компетентности и толерантности.

В связи с этим в представленной работе в рамках ранней профилактики незаконного применения физической силы сотрудниками полиции выделены и реализованы три направления исследования:

- исследование индивидуально-психологических особенностей сотрудников, которые способствуют или препятствуют незаконному применению физической силы при обращении с гражданами;
- исследование психологических трудностей, для преодоления которых сотруднику необходимо найти и использовать для себя новые способы поведения;
- исследование психологической готовности сотрудников ОВД к принятию адекватных решений в проблемных ситуациях при обращении с гражданами.

Результаты работы будут способствовать снижению преступлений среди сотрудников полиции против граждан, нарушений служебной дисциплины и других негативных явлений в оперативно-служебной деятельности ОВД.

Литература

1. *Гаврина, Е.Е.* Психологические особенности проявления деструктивных отклонений в поведении сотрудников правоохранительных органов. // Прикладная юридическая психология. — 2009. — № 4. — С. 89–94.
2. Криминальная мотивация / Отв. ред. В.Н. Кудрявцева. — М., 1986.
3. *Рубинштейн, С.Л.* Человек и мир. — М.: Наука, 1997.
4. Курс советской криминологии: Предупреждение преступности. — М.: Юридическая литература, 1986. — С. 269.
5. *Антонян, Ю.М.* О понятии профилактики преступлений. // Вопросы борьбы с преступностью. — М., 1977. — Вып. 26. — С. 30.

27. Калининко А.А.

Ижевск

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ ОСУЖДЕННЫХ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Интерес к ценностным основам отдельной личности и общества в целом всегда возрастал на грани эпох, в кризисные, переломные моменты истории человечества, необходимость осмысления которых закономерно требовала обращения к проблеме ценностей. Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последнее десятилетие изменения в российском обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей [4].

В работе исследуются ценности на культурном и индивидуальном уровнях осужденных в связи с их этнокультурной принадлежностью, изучаются противоречия и конфликты ценностей как внутри одного уровня, так и в межуровневом пространстве, выявляются эффекты (влияние) ценностей разных уровней на жизненные предназначения и намерения осужденных.

Изучение роли общественно-социальных отношений в формировании личности применительно к ее ценностным ориентациям было рассмотрено в работах Б.Д. Парыгина, Г.М. Андреевой, А.И. Донцова, Л.И. Анцыферовой, В.С. Мухиной, А.А. Бодалева, Г.Г. Дилигенского, В.Г. Алексеевой и многих других исследователей. С точки зрения Л.И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности (ценностные ориентации) формирует общество [2]. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов. В.Г. Алексеева определяет ценностные ориентации как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта [1].

Представление о системе ценностей личности как иерархии ее убеждений получило распространение также в американской социальной психологии. Так, М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [7].

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, т. е. не включенное в систему.

Проблема индивидуальности и культуры изучаются В.В. Гриценко (2002), Н.М. Лебедевой (2007), Г.У. Солдатовой (2001), Т.Г. Стефаненко (2008), А.Н. Татарко (2007), В.Ю. Хотинец (2002, 2008) и др. В.Ю. Хотинец описывает взаимодействие в метаиндивидуальном пространстве систем индивидуальности и этнокультурного мира [5]. Н.М. Лебедевой выявлены связи ценностей культуры с экономическими и социальными показателями [3]. В отечественной и зарубежной кросскультурной психологии признается (Н.М. Лебедева, 2007; В.Ю. Хотинец, 2011; М. Rokeach, 1973; S.H. Schwartz, 1994), что ценности, доминирующие в обществе как главный элемент культуры, и ценностные приоритеты реализуются в намерениях, основных целях поведения.

С учетом предположения о том, что нахождение в условиях длительной социальной депривации может выступать как разрушающим, так и трансформирующим фактором жизненных намерений, была предпринята попытка установить внутриличностные конфликты и экзистенциальные вакуумы в ценностной сфере для установления проблемного «поля» осужденных с дальнейшей коррекцией и рекомендацией по их преодолению.

Для выявления внутриличностных конфликтов и экзистенциальных вакуумов в ценностной сфере нами была использована методика УСЦД Е.Б. Фанталовой [6]. Обоснование выбора данной методики объясняется гипотетическим предположением автора о том, что одной из существенных детерминант мотивационно-личностной сферы является подвижное, постепенно меняющееся в процессе деятельности в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между двумя плоскостями «сознания». А именно: между плоскостью, вмещающей в себя осознание ведущих жизненных ценностей, личностных замыслов, дальних жизненных целей, и плоскостью всего, что является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, которые, в свою очередь, опосредованы культурой и этнической самоидентификацией. «Внутренний конфликт» — это состояние, когда ценностный объект малодоступен или не доступен совсем, «желаемое» не совпадает с «реальным», значимые потребности и ценности находятся в состоянии блокады. «Внутренний вакуум» — состояние, когда доступный объект не представляет интереса, может сопровождаться ощущением «внутреннего балласта», «избыточности присутствия», ненужности, никчемности.

По результатам проведенного исследования у осужденных (всего 117 человек) были обнаружены повторяющиеся внутриличностные конфликты в сфере «здоровье». Следовательно, данная ценность вызывает блокаду в мотивационно-личностной сфере осужденных и не имеет реализации в обозримом будущем. Также были обнаружены повторяющиеся экзистенциальные вакуумы в сфере «активная, деятельная жизнь», что указывает на ненужность и никчемность этой деятельности для осужденных. При этом в группе осужденных русской принадлежности выявлены внутриличностные конфликты в сфере «материально-обеспеченная жизнь». Наряду с этим были установлены различия в экзистенциальных вакуумах. Так, у осужденных удмуртской принадлежности присутствует вакуум в сфере «интересная работа», а у осужденных русской принадлежности — вакуум в «творчестве». В продолжение исследования полученные результаты согласуются со значимыми ценностями на индивидуальном и культурном уровнях осужденных разных этнокультурных групп. В связи с этим появляется возможность разработки программ по преодолению и коррекции внутриличностных конфликтов осужденных с учетом особенностей их ценностно-смысловой сферы.

Литература

1. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 5. — С. 63–70.

2. *Анцыферова, Л.И.* Психология формирования и развития личности. // Человек в системе наук. — М., 1989. — С. 426–433.
 3. *Лебедева, Н.М., Татарко, А.Н.* Ценности культуры и развитие общества. — М.: Издательский дом ГУ—ВШЭ, 2007.
 4. *Серый, А.В., Яницкий, М.С.* Ценностно-смысловая сфера личности. — Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
 5. *Хотинец, В.Ю.* Этническая идентичность и толерантность. — Екатеринбург, 2002. — 124 с.
 6. *Фанталова, Е.Б.* Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов. // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 1.
 7. *Rokeach, M.* The nature of human values. — N. Y.: Free Press, 1973.
-

РАЗДЕЛ 6

ПОСРЕДНИЧЕСТВО В ОРГАНИЗАЦИЯХ

28. ХАСАН Б.И., ПОПЕЛЬНИЦКАЯ Т.Б.

Красноярск

ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕГОВОРНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Один фальшивый шаг — и вот мы уже у чьей-то цели.

Станислав Ежи Лец

Одним из ключевых элементов в описании переговорного процесса является понятие «динамики».

Согласно распространенной динамической модели В. Мастенбрука, в переговорах можно выделить четыре фазы: 1) подготовительная; 2) первоначальный выбор позиции; 3) фаза поиска; 4) возникновение безвыходной ситуации и завершение [1. С. 64].

Перечисленные фазы рассматриваются как свод негласных, но очень строгих правил, следование которым определяет успешность и профессионализм переговорщиков. Ведение переговоров приобретает вид ритуала, некоей организационной нормы, соблюдение которой значительно снижает напряжение и неопределенность в отношениях, а также способствует предсказуемости хода переговоров и предоставляет благоприятные возможности для контроля и регулирования конфликта.

Данная модель учитывает широкий диапазон тактик и исследовательских процедур ведения переговоров в рамках дилеммы «исследование—уклонение». Подготовительная фаза предполагает сбор информации и анализ ситуации для того, чтобы определить собственные цели и мотивацию поведения, а также для зондирования интересов и ситуации партнера. Исследование на фазе фиксации позиции состоит в определении спорных вопросов, интересов первостепенной важности, аргументации собственной позиции и стратегии ее реализации. Фаза поиска, как наиболее продуктивная, предполагает анализ и обсуждение проблемы, разработку альтернатив и коллективную процедуру принятия решений. По мнению В. Мастенбрука, на данной фазе участники переговоров применяют ситуативное чередование двух способов исследования, являющихся почти диаметрально противоположными:

1. Исследование намерений другой стороны посредством обмана, угроз, психологического давления, игнорирования ее аргументов, спекуляций на совместных интересах служит примером агрессивной тактики, которая, несмотря на риск эскалации, является оправданным средством получения нужной информации. На основании реакции другой стороны можно сделать вывод о ее потенциальных возможностях; кроме того, сторона, применяющая силовые тактики, демонстрирует свои приоритеты и обеспеченность ресурсами.

2. Исследование посредством вопросов, предложения идей, детального изучения последствий какой-либо альтернативы, стремления снизить напряженность в отношениях, формулировки экспериментальных предложений представляет собой поиск возможности нахождения совместных решений [2].

Заключительная стадия динамики переговоров предполагает готовность к затруднениям и «тупикам», возникающим на пути достижения совместной договоренности. «Иногда во время переговоров,

принимающих характер совместного поиска, активно анализируются все виды идей и вариантов без всяких обязательств; участниками преднамеренно создаются недоразумения, провокации и уход от решения, способствующие возникновению беспорядка и напряженности. Никаких значительных и важных решений не принимается, и все же постепенно проясняются возможности достижения будущего соглашения» [1. С. 67]. При возникновении безвыходных ситуаций участникам, не имеющим опыта в ведении переговоров, бывает трудно удержаться от искушения перейти к отношениям открытой конфронтации. Опытные переговорщики относятся к таким ситуациям более спокойно и рассматривают эту фазу как критичную, но абсолютно нормальную для внутренней логики переговорных процессов.

Таким образом, сущность динамики переговоров можно описать как переход от взаимных, но дивергентных интересов к продуктивной интеграции. Все процедуры исследования связывают воедино тенденции к сотрудничеству и конкуренции, взаимозависимость и интересы сторон. «Уклонение» воспринимается в качестве разнообразных форм деструктивных взаимодействий, усугубляющих эскалацию отношений и риски срыва заключения договоренности.

При использовании подобных моделей описания динамики переговоров можно анализировать следующие показатели: последовательность стадий; сворачивание исследовательских процедур как признак усиления конфронтации; время, затраченное на каждую фазу; применение нормативных процедур, ускоряющих и формализующих принятие решений; сроки согласования договоренности; временная устойчивость достигнутого решения и т. п.

Например, очевидно, что для организаций с бюрократическим типом организационной культуры будут естественны «формальные проволочки», отказ от исследовательских процедур и жесткая регламентация нормативов принятия решений, деперсонализация взаимодействия и консервация директивных соглашений. Именно эти динамические особенности переговоров снижают адаптивность и эффективность подобных организаций в изменчивой рыночной среде. Напротив, успешные компании создают развитую переговорную инфраструктуру, для которой характерны децентрализация управления, субсидиарная ответственность, глубокая экспертная подготовка и анализ решений в ходе обсуждения, а также оперативность принятия решений и ориентация на стратегическое партнерство.

Однако представляется интересным рассмотреть альтернативное понимание динамики, разработанное в теории сетевой модели организации, а также в классической теории поля К. Левина.

Модель систем указывает, что огромное количество организационных процессов является относительно автономным и не зависит от мотивов и действий вовлеченных сторон, но возникает все же в результате человеческих действий. «Отношения в организациях являются настолько сложными, а цепи зависимости настолько запутанными, что становится все более и более трудным воспринимать целое, не говоря уже о том, чтобы его контролировать. Даже если действие какого-либо лица соответствует определенным намерениям и даже если запланирован определенный эффект, результат запланированного и преднамеренного действия часто оказывается всецело непреднамеренным и незапланированным. Это создает динамику отношений в организации» [1. С. 19].

В определенном смысле организации обладают собственной направленностью, собственными целями, имеют собственную динамику, не зависящую от интересов работников и функциональных структур организации. Однако, по словам Элиаса, «каждое умышленное взаимодействие основывается на непреднамеренных человеческих и организационных взаимозависимостях» [3].

Таким образом, под «динамикой» также можно понимать все те неотрефлексированные, неформализованные в коллективных взаимодействиях тенденции, намерения, нецелевые последствия, которые образуют общий контекст корпоративной культуры.

Именно силовые отношения «автономия—взаимозависимость» на фоне проблем распределения дефицитарных ресурсов будут являться главными движущими силами развития переговоров. Соответственно, баланс силовых отношений, который кристаллизуется в определенный момент, формирует карту целей, интересов и рамки компетенций, в которых протекают переговоры.

Рассмотрим более подробно, в каких поведенческих тенденциях может выражаться баланс силовых отношений в ходе переговорной деятельности:

1. Убывающая или нарастающая динамика перспективы планирования

На стадии подготовки и обсуждения крайне важно понимать, как на уровне установок участников переговоров разворачивается временная перспектива переговоров и совместных отношений в целом.

Любые ориентации на краткосрочные выгоды и недолговременные формы отношений будут сворачивать динамику переговоров. Также они содержат угрозу несомасштабности имеющихся ресурсов и областей интересов, затронутых в переговорах. Каждое предложение, направленное на построение долговременного стратегического партнерства и эквивалентный обмен ресурсами и уступками, раздвигает горизонты планирования, расширяет зоны коллективной ответственности, сотрудничества и оптимум решений, т. е. увеличивает «поле действия», умножает количество возможных фокусировок и более равномерно распределяет дефицитные ресурсы между участниками взаимодействия.

2. Динамика установки на усиление взаимозависимости или автономии

Согласно предлагаемой в настоящей работе сетевой модели организации как системы взаимозависимых организационных субъектов с автономными интересами, каждое важное решение в организации в определенной степени означает «перетягивание каната» при распределении лимитных ресурсов. В организациях всегда неизбежны определенные трения и разногласия относительно таких ограниченных ресурсов, как заработная плата служащих, инвестиционные фонды, распределение персонала, бюджетов, сил, важных проектов и т. п. Снижение вмешательства со стороны высшего звена постоянно сочетается с усилением «горизонтального» соперничества с целью достижения согласия (т. е. соперничества равных).

Переговорный процесс, в котором обнаруживаются и фиксируются установки на долгосрочные и стратегические отношения, как правило, создает новые зависимости или усиливает уже существующие. Подобная тенденция к кооперации противоречит естественному стремлению отдельных субъектов к автономии, которая образует условия для внутреннего конфликтогена.

Чтобы извлекать пользу из ведения переговоров, важно относиться к этому процессу как к определенному типу деятельности, который является уместным и целесообразным при определенных видах зависимости. В этом аспекте отношений возникает баланс напряжения между личной выгодой, связанной с увеличением собственной доли в наличных ресурсах, и общей заинтересованностью в создании больших выгод от «общего пирога». Согласие на ведение переговоров подчеркивает ценность взаимозависимости, поскольку люди учатся извлекать из нее преимущества. Таким образом, переговоры — это умение успешно сочетать личную выгоду с взаимозависимостью. Именно степень и характер взаимозависимости сторон определяет тип поведения при выборе стратегии и диктует напряженность и темп переговорного процесса.

Выраженность этого признака можно оценивать по таким количественным показателям, как количество межличностных и функциональных связей, образующих структуру переговоров; частота согласований целей и интересов участников; количество общих точек «соприкосновения и расхождения» при утверждении повестки встречи и т. п.

3. Усиление признака автократии — демократии на уровне моделей принятия решений

В современных организациях руководство стремится к автократичным решениям, концентрирующим в себе всю полноту властных полномочий, доступа к информации и контролю над ресурсами. Развитие переговорной инфраструктуры, напротив, предполагает демократизацию управления, суть которой состоит в усилении горизонтальных уровней самоуправления. Влияние относительно небольших и автономных организационных единиц друг на друга значительно более действенно, если между ними происходит регулярный взаимный обмен опытом и сравнение результатов.

Выбор и смена форм взаимодействия в переговорах отражает локализацию центров принятия решений и распределение ответственности. Очевидно, что, применяя различные субординационные модели согласования решений, в которых учитывается вклад каждого участника, мы значительно ускоряем течение переговоров и качество принимаемых решений.

4. Усиление степени формализации рабочих процессов или нормотворчества

Переговоры в любых контекстах включают неформальные и формальные базовые правила и нормы, которые выступают в качестве критериев анализа и обсуждения проблем. Эти нормы включают принятые в организации представления и ценности о справедливости, власти, целях, правилах межличностной коммуникации и процедуру принятия решений (на основе консенсуса, конструктивный, конфронтационно-позиционный стиль).

Механизм нормообразования генерирует феномены группового давления и конформизма как основные динамические процессы в малой группе. Степень формализации переговорного процесса напрямую связана с динамикой и открытостью взаимодействия участников.

Чем бюрократичнее и жестче корпоративная культура, тем более «сценарными», предсказуемыми и свернутыми становятся совещания и переговоры. Консерватизм взглядов и неэффективные решения в переговорах являются признаками пустой формализации, при которой форма больше не способна удерживать содержание. Процесс нормообразования, напротив, предполагает предметное разворачивание оснований конфликта, рефлексивное удержание противоречий и общих интересов, гибкий поиск конструктивных форм взаимодействия. Работающая организационная норма направлена на выживание и развитие организации как социального организма. В ней гармонично сочетаются ритмы естественной биологической активности человека, динамика общественных процессов и технологических циклов.

5. Сила корпоративной культуры

По мнению Крамера и Мессика, чтобы понять феномен переговоров, необходимо учитывать влияние общественных и организационных условий, в которых этот феномен не случайно, а неизбежно закреплен. «В целом подход к конфликту определяет контекст. Каждая из социальных ячеек (рабочее место, организация, малая группа, район) формирует отдельную особую культуру, оказывая огромное давление, требуя от нас ожидаемой (предусмотренной) реакции на конфликт. Некоторые контексты стимулируют избегание конфликтов, в других, наоборот, ценится агрессивная и открытая (выраженная) дискуссия. Каждый контекст обладает определенной совокупностью ожиданий, явных или скрытых приемлемых норм, определяющих выбор модели поведения. Каждая норма — критерий для систематизации, структурирования и интерпретации социального поведения» [1. С. 51].

Для сильных организационных культур характерны зрелые формы процессов групповой динамики: ценностно-нормативное единство, высокая эффективность принятия управленческих и коллегиальных решений, выраженное лидерство (руководство) и благоприятный социально-психологический климат, ориентация на долговременное сотрудничество и планирование. Высокая технологичность и структурированность бизнес-процессов органично сочетается с традиционно-ритуальным нормированием повседневных взаимоотношений персонала. «Истории успеха», закрепленные в культуре, содержат в свернутой и персонифицированной форме все ключевые компетенции, напрямую влияющие на эффективность переговоров и устойчивость компании. Тип и сила корпоративной культуры, безусловно, влияют на динамику переговоров, задавая культурные образцы и поле нормативных решений ведения переговоров.

Таким образом, динамику переговорного процесса можно, с одной стороны, представить как относительно устойчивую последовательность фаз, процедур, изменений, обусловленных влиянием ситуативных факторов и компетенциями самих переговорщиков, и с другой стороны, как феномен группового поведения, переживаемый индивидами как «организационная событийность», культурный уклад. Правила ведения переговоров задаются негласными нормами и контекстами деловой культуры, имеющей сложное строение. Базовые ценности национальной среды определяют общую культурную идентичность участников бизнес-процессов. Параметры, связанные с менталитетом, историческим развитием и местоположением страны, наименее всего поддаются изменениям. Эти культурные особенности также влияют на динамические особенности переговоров. Так, львиная доля времени в восточно-азиатских переговорах тратится на деловые ритуалы и субординационные согласования. Американский тип ведения переговоров отличается напористостью торгов и «галолирующей» динамикой. Что касается «русского стиля», то на практике чаще встречается затяжной тип динамики переговоров и высокие риски срыва достигнутых соглашений.

С другой стороны, деловая культура отражает специфику деятельности конкретной организации и ценностно-нормативное пространство, построенное членами этого коллектива. Баланс сил во внутренних переговорах определяется стремлением организационных единиц к автономии и взаимозависимости при распределении ограниченных ресурсов. Акценты на заинтересованность в деятельности всей организации, интенсивный взаимный обмен опытом, усиление чувства единства, достижение компромисса усиливают взаимозависимость и динамику коммуникаций.

Динамика перспективы планирования, степень формализации и нормотворчества, усиление автократии или демократии на уровне модели принятия решения, сила организационной культуры — это динамические тенденции, являющиеся движущими силами переговорного процесса.

В свернутом виде они представлены как процессуальные потенциальные возможности, которые определяют логику развития переговоров. В феноменальном плане они проявляются как поведенческие паттерны, отражающие нормативные особенности процесса принятия решений и психологию поведения его участников. Разворачивание этих динамических признаков на персональном уровне происходит в форме выбора стратегий, тактик и процедур ведения переговоров. Тип структуры и организационной культуры создают условия и формат для осуществления этих динамических изменений. Умение наблюдать и управлять этими динамическими тенденциями напрямую определяет продуктивность переговорных процессов и профессионализм участников переговоров.

Литература

1. *Mastenbroek, W.* Conflict Management and Organization Development. — 1987.
2. *Мастенбрук, В.* Переговоры. — Калуга, 1993. — 175 с.
3. *Кимпелайнен, Е.И.* Социально-психологическая эффективность переговоров: Дис. ... к. экон. н. — СПб., 1995. — 235 с.
4. *Хасан, Б.И., Сергоманов, П.А.* Психология конфликта и переговоры: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Академия, 2004. — 192 с.

29. Леонов Н.И., Габбасов Р.Ф.

Ижевск

К ВОПРОСУ ОБ УМЕНИЯХ МЕДИАТОРА ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

Практика привлечения третьей стороны по разрешению конфликтов не нова, но как специфическая профессия сложилась лишь к 60-м гг. XX столетия в США, и уже к концу 80-х гг. число медиаторских агентств увеличилось до 200. В 1983 г. в США был основан Национальный институт разрешения диспутов, в задачи которого входит разработка новых методов медиации, а также программ обучения ведению переговоров.

Медиация — это способ разрешения конфликта с участием третьей, нейтральной стороны. Медиатор (от англ. mediator) — это лицо (группа лиц, организация), осуществляющее посредническую деятельность. Главная задача медиатора — помочь конфликтующим сторонам достичь согласия. Как отмечают ряд исследователей (О.В. Аллахвердова, А.С. Кармин), медиатор, подобно судье или арбитру, должен быть независимым, нейтральным и беспристрастным, но в отличие от них сам не должен принимать никаких решений.

В настоящее время на территории Российской Федерации принят Федеральный Закон № 193 «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Медиаторство рассматривается как один из важнейших и эффективных инструментов разрешения разнообразных бытовых, юридических, социальных и политических конфликтов.

Медиатору как третьей, нейтральной стороне, разрешающей межличностный конфликт, необходимо обладать рядом специфических умений. Сегодня мы встречаемся с многообразием точек зрения по поводу того, какими знаниями, умениями, навыками и качествами должен обладать медиатор.

Так, Н.В. Гришина выделяет некоторые важные умения и качества, необходимые для успешной деятельности медиатора: нейтральность позиции, ответственность, рефлексивное вмешательство [3. С. 436]. Также она отмечает, что для успешного разрешения межличностного конфликта для посредника важно такое умение, как анализ конфликта, и выделяет ряд принципов их эффективного анализа.

По мнению А.Я. Ацупова и А.И. Шпилова [2. С. 491], деятельность руководителя как посредника при разрешении межличностных конфликтов в организации включает анализ ситуации и способность к урегулированию конфликта.

О.В. Аллахвердова отмечает, что в ходе разрешения межличностного конфликта медиатору приходится выполнять ряд функций: аналитическую, стимулирующую, организаторскую, контролирующую и др. [1. С. 517]

Касательно того, должен ли медиатор быть специалистом в той области, где он разрешает конфликт, существует две точки зрения. В американской конфликтологической литературе превалирует мнение, что это не обязательно, т. к. цель медиатора — не решение спорных проблем, а лишь создание соответствующей коммуникации между конфликтующими сторонами, для чего иметь специальные знания по предмету спора не требуется. К тому же, по мнению американских конфликтологов, предварительная информация о конфликте может создать предвзятые представления и нарушить нейтральность медиатора. С другой точки зрения, медиатору полезно разбираться в предмете конфликта, поскольку такие знания могут обеспечить оригинальные способы согласования их интересов. С этой стороны для исполнения эффективной аналитической функции медиатору еще до начала медиации следует собрать как можно больше информации о природе и причинах конфликта.

Таким образом, в конфликтологии не сложилось единого подхода к проблеме эффективного медиаторства. Обусловлено это рядом факторов. С одной стороны, самим статусом конфликтологии как междисциплинарной науки, которая интегрирует знания разных областей науки и находится на этапе разработки своих частно-научных методов исследования. С другой стороны, идет процесс институализации самой деятельности медиатора в России и в мире, определяется его статус, функции, задачи. В-третьих, функции медиатора приходится выполнять тем, кто в силу своих должностных обязанностей вынужден включаться в процесс разрешения конфликтов в организации и в социуме: руководителям организаций, государственным и муниципальным служащим, педагогам. Это обуславливает необходимость научно-обоснованного подхода в изучении проблемы конфликтологической компетентности медиатора. Конфликтологическая компетентность представляет собой сложное интегральное образование — это вид коммуникативной компетентности, и поэтому она обладает ее существенными качественными признаками: сложность структурной организации, имеющей интегральный характер; связанность со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичность структурных компонентов; возможность их совершенствования. В своем исследовании мы исходим из того, что деятельность управления ставит руководителей перед необходимостью разрешения ими конфликтных ситуаций между сотрудниками организации. Это является условием развития у них определенных компетенций в разрешении конфликтов между сотрудниками. В нашей работе мы будем опираться на структурно-динамическую модель конфликтологической компетентности руководителя, предложенную автором (Н.И. Леонов). В этой модели структурными составляющими являются социально-психологические, операциональные и поведенческие характеристики личности руководителя. Динамические составляющие — это те характеристики, которые определяются как самой спецификой профессиональной деятельности, так и ситуацией непосредственного взаимодействия руководителя и сотрудников организации (профессионально важные качества) [4. С. 9].

В ходе обобщения и анализа конфликтологической литературы мы выявили умения посредника-медиатора, которые являются составной частью его конфликтологической компетентности. Данные умения систематизированы в три блока (аналитический, коммуникативно-организационный, творческо-ресурсный), связанных с логикой деятельности руководителя, что позволяет в дальнейшем проводить нам оценку деятельности медиатора.

Литература

1. *Аллахвердова, О.В.* Медиация. // Конфликтология / Ред. А.С. Кармин. — СПб.: Лань, 2000.
2. *Ацупов, А.Я., Шпилов, А.И.* Конфликтология. — М.: ЮНИТИ, 2000.
3. *Гришина, Н.В.* Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2008.
4. *Леонов, Н.И.* Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентности. // Социальный мир и человек. — Вып. 3. — Ижевск, 2003.

30. МЕРЗЛЯКОВА Д.Р.

Ижевск

НЕЙТРАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ МЕДИАТОРА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ

Внедрение в систему образования медиации как метода разрешения конфликтов предполагает ряд условий, одним из которых, на наш взгляд, является нейтральная позиция медиатора. Из определения, данного Н.В. Гришиной, можно сделать вывод, что медиатор создает условия для решения конфликтной ситуации, т. е. медиатор концентрируется на том, как стороны будут разрешать конфликт и составлять план действий. Это требует от медиатора объективности в выявлении противоречия и дальнейшего разрешения конфликтной ситуации.

В системе образования позиции нейтралитета медиатора, на наш взгляд, существуют некоторые препятствия. Перечислим основные:

1. Различие в статусе конфликтующих. Безусловно, в ситуации конфликта «ученик—учитель» или «руководящий—подчиненный» при наличии у одного из конфликтующих рычагов влияния на другого затрудняется процесс конструктивного решения данного конфликта.
2. Неопределенность места и роли медиатора в образовательном учреждении.
3. Неумение медиатора сохранить позицию нейтралитета.

Рассмотрим более подробно особенности формирования нейтральной позиции медиатора. Как известно, большинство исследователей (Н.В. Гришина, Л.А. Петровская, В.С. Мерлин, А.И. Донцов, Т.Д. Полозова и др.) учитывают субъективный фактор как обязательный в возникновении конфликта. «Именно восприятие ситуации как конфликтной делает конфликт — «запускает» для субъекта реагирование в виде выбора соответствующей стратегии конфликтного взаимодействия и его последующего развития» [3]. При этом происходит формирование образа конфликтной ситуации, когда участники превращают объективную ситуацию в субъективный образ, который может быть ложным. Поэтому одна из опасностей, подстерегающих медиатора в процессе работы, — формирование собственного образа конфликтной ситуации, основанного на явлениях стереотипизации. Перечислим основные эффекты восприятия:

1. Гало-эффект — обобщенное впечатление наблюдателя, ведущее к грубому восприятию поведения, игнорированию тонких различий.
2. Эффект снисхождения — тенденция наблюдателя всегда давать положительную оценку происходящему.
3. Ошибка центральной тенденции — стремление наблюдателя давать усредненную оценку наблюдаемому поведению.
4. Ошибка корреляции — стремление наблюдателя сделать оценку одного признака поведения на основании другого наблюдаемого признака (интеллект оценивается по беглости речи).
5. Ошибка контраста — склонность наблюдателя выделять у наблюдаемых черты, противоположные собственным.
6. Ошибка первого впечатления — первое впечатление исследователя об индивиде определяет восприятие и оценку его дальнейшего поведения.

Позицию нейтральности сложно сохранить при наличии у медиатора собственных нерешенных личностных проблем и сформированных у него психологических защит. В данном случае у медиатора формируется «мозаичное» восприятие действительности, способствующее явлению стереотипизации, стремление к «подгонке» ситуационной модели под общую.

Одним из видов психологических защит является синдром психического «выгорания». «Выгорание» В.В. Бойко определяет как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия. Для него «выгорание» представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения, отчасти функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Данный стереотип поведения является конструктивным в ситуации определенности, но теряет свои положительные качества в ситуации неопределенности, какой, на наш взгляд, является ситуация разрешения конфликта.

Поэтому подготовка медиаторов должна включать в себя техники сохранения индивидуальных ресурсов и иметь следующие направления:

- Актуализация личностных ресурсов противодействия психическому «выгоранию», саморегуляция личности.
- Развитие навыков вербального и невербального общения, которые необходимы медиатору для работы с клиентами, для налаживания благоприятных взаимоотношений с коллегами и руководством.
- Методы психологического воздействия, позволяющие нивелировать негативное влияние ряда профессиональных и личностных факторов, способствующих психическому «выгоранию».

Данные направления реализуются в рамках тренинга профилактики психического «выгорания». Участие специалистов в области разрешения конфликтных ситуаций в данном тренинге, на наш взгляд, будет способствовать формированию нейтральной позиции медиатора, что является необходимым условием при разрешении конфликтов.

Литература

1. Анцупов, А.Я., Леонов, Н.И. и др. Хрестоматия по конфликтологии. — М.: МПСИ, 2004.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2008.
4. Социальная психология в современном мире / Ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. — М.: Аспект Пресс, 2002.

31. СЕРГЕЕВА Д.Н.

Уфа

ПОСРЕДНИЧЕСТВО ПСИХОЛОГА В РАЗРЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ

Для общеобразовательной школы, как и для любого социального института, характерно наличие самых разнообразных конфликтов. Образовательная среда школы представляет собой совокупность всех видов целенаправленного формирования личности, и ее сутью является деятельность по передаче и освоению социального опыта. Поэтому именно здесь необходимы благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт учителю и ученику.

Данные современных социально-педагогических исследований фиксируют тот факт, что конфликты воспринимаются основными субъектами педагогического взаимодействия (учителями, представителями администрации, учащимися, родителями) как неизбежное явление школьной жизни, с которым необходимо не только считаться, но и активно влиять на них с целью предотвращения негативных последствий.

Для обеспечения надлежащей образовательной подготовки и воспитания подрастающих поколений в учебном заведении должна быть создана благоприятная социально-психологическая обстановка, поэтому важно знать, что в случае, если конфликт не удастся предотвратить, его разрешение желательно направить в конструктивное русло.

Одним из способов разрешения педагогических конфликтов между учителями и учащимися являются переговоры, осуществляющиеся, как правило, с участием третьей стороны — медиатора, в которых психолог выступает в качестве посредника в разрешении конфликта.

Психолог в качестве посредника разрешения педагогического конфликта как независимая сторона способствует через переговоры поиску выхода из конфликтной ситуации. Стратегической задачей при работе с противостоянием сторон психолог считает не воздействие на оппонентов, а побуждение их к переводу конфликта в ситуацию совместного поиска решения.

В зависимости от интенсивности протекания конфликтных отношений к посреднику могут обращаться сами стороны конфликта, а в некоторых случаях, когда необходимо срочное оперативное вмешательство в конфликт, инициатива может исходить от третьей стороны.

Посредничество психолога, направленное на организацию эффективной коммуникации между сторонами педагогического конфликта, делает их активными участниками процесса разрешения конфликта. Их взаимодействие в этом процессе, будучи направленным на принятие взаимоприемлемых решений, при правильной его организации ведет к снижению конфронтации и усилению сотрудничества, и, следовательно, к смягчению их противостояния и восстановлению отношений.

Психолог имеет дело с людьми, связанными долговременными продолжающимися отношениями, и поэтому даже в ситуации конкретного конфликта задача его разрешения сводится не только и не столько к поиску взаимоприемлемого решения, сколько к восстановлению контакта между участниками ситуации, делающего возможным продолжение взаимодействия и отношений между ними.

Психологическое посредничество в разрешении педагогических конфликтов — это прежде всего психологическая помощь учителям и учащимся в конфликтных ситуациях, которая направлена на восстановление нарушенных отношений и их продолжение на новой, более конструктивной основе.

Сущность психологического посредничества в педагогических конфликтах — это участие психолога в коммуникативном процессе, направленном на создание такой ситуации во взаимодействии участников конфликта, которая способствует смягчению их противостояния и возникновению согласия.

Психолог может работать с конфликтующими по двум направлениям:

1. *Организация и проведение переговорного процесса*, в ходе которого стороны приходят к выработке совместного решения. Это позволяет согласовать интересы обеих сторон и решить проблему конфликта в процессе общения. Осуществление взаимодействия по типу триады (оппонент — психолог — оппонент) делает участников конфликта более уступчивыми, т. к. они склонны рассматривать свои уступки как уступки психологу, а не противоположной стороне. Таким образом, психолог позволяет оппонентам сохранить чувство собственного достоинства.

2. *Оказание психологической помощи* оппонентам. Важная задача такой помощи — восстановление отношений сторон. В случае успеха специалисту удается преобразовать отношения недавних оппонентов в качественно новое состояние.

Последовательность действий психолога при регулировании педагогического конфликта включает отдельные встречи с оппонентами, формирование положительного настроения участников на совместную работу, а также этап совместной работы.

При этом могут быть выделены следующие принципы психологического посредничества:

— *нейтральность* по отношению к оппонентам: психолог не стремится выявить правую и неправую стороны, он относится к ситуации максимально объективно и не должен зависеть от конфликтующих сторон;

— *безоценочность* позиции: психолог не дает оценок действиям или позициям оппонентов, он побуждает их к самоанализу своих действий, помогает принимать решения;

— *конфиденциальность*: любая информация личного характера, полученная от участника конфликта, не может быть использована в ущерб ему или передана другим лицам без его согласия;

— *процедурный характер деятельности*: задача психолога — организовать процедуру обсуждения, ориентируя оппонентов на сотрудничество; содержание процесса и его результат зависят от самих участников;

— *стимулирование сотрудничества*: психолог поощряет шаги оппонентов, направленные на нормализацию взаимоотношений, побуждает их к этому, обеспечивая постепенный переход от конфронтации к сотрудничеству;

— *работа с процессом, а не с решением*: психолог несет ответственность не за характер принимаемых решений, а за организацию движения к этим решениям.

Действия психолога направлены на разрешение педагогических конфликтов между учителями и учащимися, на нормализацию отношений между сторонами и достижение решения стоящих перед ними проблем. Когда оппоненты предъявляют требования друг к другу, не соотносимые с реальностью, психолог-посредник стремится изменить их, демонстрируя, в чем состоит неконструктивность позиций сторон. При проявлении сторонами враждебности он жестко контролирует ситуацию, используя юмор, иронию или оказывая давление на стороны, призывая к осознанию последствий. Если обсуждается

много вопросов, то психолог стремится упростить ситуацию, выделяя приоритетные цели, определяя перечень проблем, предлагая сторонам обсудить то, что кажется наиболее важным.

На завершающем этапе переговоров, когда психолог уже имеет четкое представление о том, как и что должно быть сделано, он может показать участникам конфликта плюсы и минусы соглашений, предложить свои варианты решений, перевести намечающиеся договоренности из сферы желаемого в область действительного.

Для конструктивного разрешения педагогического конфликта психолог в качестве посредника между оппонентами может использовать следующие тактики взаимодействия:

Техника поочередного выслушивания на совместной встрече применяется для уяснения ситуации и выслушивания предложений в период острого конфликта, когда разъединение сторон невозможно.

Сделка — посредник стремится больше времени вести переговоры с участием обеих сторон, при этом основной упор делается на принятие компромиссных решений.

Челночная дипломатия — посредник разделяет конфликтующие стороны и постоянно курсирует между ними, согласуя различные аспекты соглашения. В результате обычно достигается компромисс.

Давление на одного из оппонентов — большую часть времени посредник посвящает работе с одним из участников, в беседах с которым доказывается ошибочность его позиции. В конечном итоге данный участник идет на уступки.

Директивное воздействие предполагает акцентирование внимания на слабых моментах в позициях оппонентов, ошибочности их действий по отношению друг к другу. Цель — склонение сторон к примирению.

Известно, что переговорный процесс имеет внутренний цикл развития, в ходе которого доверие участников к медиатору возрастает и спадает. При этом в такой же степени изменяется их потребность в разрешении конфликта. Психологу важно уметь улавливать критические моменты переговоров, во время которых действия, предпринимаемые им, будут максимально успешными.

Успешность переговорного процесса более всего определяется реальным стремлением сторон к достижению соглашений и их готовностью к этому. Соответственно, действия посредника, имеющие своей главной целью обеспечение конструктивного движения переговоров, направляются на усиление конструктивных установок участников переговоров, поддержание их уверенности в успешности диалога.

Посреднические действия психолога в разрешении педагогических конфликтов могут иметь следующие функции:

1. *Обеспечение последовательности обсуждения.* Психолог определяет проблему, с которой начинается обсуждение, он имеет примерную схему последовательности предъявления проблем и следит за тем, чтобы участники переговоров, обсуждая одну проблему, не «перескакивали» на другую. В этих случаях психолог может остановить участников переговоров.

2. *Локализация обсуждаемых проблем.* Одним из возможных деструктивных моментов в поведении участников обсуждения является привлечение к диалогу аргументов, не относящихся к предмету обсуждения, но тем или иным образом усиливающих позицию участников дискуссии (припоминание прошлых ошибок оппонента, взаимных обид, негативного опыта из других областей взаимодействия, критика личности оппонента и т. д.). Задача психолога как посредника — следить за тем, чтобы обсуждение не захватывало зоны взаимодействия и вопросы, не относящиеся к данной проблеме.

3. *Конкретизация обсуждаемых проблем.* Несмотря на то, что психолог стремится конкретизировать проблемы на стадии подготовки к обсуждению, стороны в любой момент диалога могут выдвинуть какую-то новую проблему или затронуть новый аспект своего взаимодействия. В этих условиях психолог может уточнить и конкретизировать выдвинутую проблему или отложить ее обсуждение до следующей встречи. Кроме того, правило конкретизации означает также побуждение участников обсуждения к более конкретным высказываниям.

4. *Структурирование переговорного процесса.* Действия по структурированию переговорного процесса выполняют сразу несколько функций. Во-первых, инструментальная функция — переспрашивание, уточнение, резюмирование способствуют прояснению и эффективному прохождению отдельных фрагментов обсуждения. Во-вторых, психологическая функция — резюмирование по отдельным фрагментам дела делает процесс более динамичным, создает позитивное ощущение продвижения.

5. *Объединение отдельных и частных соглашений в более общие.* Поскольку процесс строится на достижении соглашений по отдельным вопросам, роль психолога как посредника может предполагать

поиск и предложение обобщающих формулировок для ряда частных соглашений. Тем самым решаются содержательные задачи, уточняется правильность понимания достигнутых соглашений (как участниками конфликта, так и самим посредником).

6. *Поддержка позитивных действий.* Любая инициатива, предложение, уступка со стороны кого-либо из участников педагогического конфликта являются конструктивным шагом и демонстрируют готовность к поиску возможностей решения проблемы. Уступки одного из участников часто вызывают ответные шаги другой стороны. И, напротив, если остальные участники ситуации не оценили позитивных действий одного из них, у того, в свою очередь, может возникнуть негативная реакция. В связи с этим задачей психолога является использование конструктивных моментов, возникающих в ходе обсуждения, включение их в идущий процесс, акцентирование на них внимания сторон.

7. *Переход от одной обсуждаемой проблемы к другой.* Психолог фиксирует завершение одного фрагмента обсуждения и переход к другому, оговаривая достигнутые в обсуждении результаты. Возможен переход к новому шагу переговоров и без достижения соглашения по предыдущему этапу обсуждения. Нередко в какой-то части дебатов может возникнуть нечто вроде тупика, т. к. стороны сразу не могут найти приемлемого для них варианта решения. Можно перейти к обсуждению других аспектов, обозначив «трудный» вопрос вариантами решения, предложенными сторонами, и сформулированными ими условиями их достижения.

Основой для объединения участников педагогического конфликта считается их общая заинтересованность в решении возникшей проблемы. Посредничество психолога в разрешении педагогического конфликта направлено на создание процесса организации диалога между участниками конфликта. Именно диалог обладает наибольшей силой в разрешении конфликтов.

Остановимся на используемых психологом приемах, направленных на создание и усиление атмосферы диалога.

Одним из них является получение психологом-посредником согласия участников по отдельным вопросам, фиксация всех моментов общности их позиций и интересов, акцент на этих моментах. По ходу процесса психолог опирается на уже достигнутые договоренности и принятые соглашения. И, напротив, психологом не подчеркивается то, что разделяет переговаривающиеся стороны, не делается акцента на различиях их позиций и разногласиях между ними. Широко применяется «да-техника», состоящая в постановке вопросов, направленных на получение положительных ответов, используемых психологом для достижения согласия между сторонами.

Общий смысл приемов психолога по созданию ситуации сотрудничества на переговорах сводится к управлению коммуникацией между участниками, поддерживающему конструктивные элементы взаимодействия и препятствующему деструктивным проявлениям.

Участники конфликтной ситуации хотят высказать свои чувства, испытывают эмоциональные переживания, а в отдельные моменты — испытывают потребность в эмоциональной разрядке. Если эмоциональные проявления участников конфликта способствуют облегчению их коммуникации, создают более искренний тон обсуждения, уменьшают напряжение, то тем самым они оказывают позитивное воздействие на процесс коммуникации, а потому не должны ограничиваться психологом.

Если участники встречи ведут себя «закрыто» и в целом недостаточно эмоционально вовлечены в процесс обсуждения, психолог может побуждать их к более открытым и эмоциональным проявлениям. Например, если они в основном ведут диалог с психологом, демонстративно игнорируют друг друга, избегают прямого обращения к партнеру, необходимо попытаться переключить их на прямую коммуникацию: участники конфликта должны договариваться друг с другом, а не с посредником.

Завершающая часть совместного обсуждения ситуации и поиска взаимоприемлемых соглашений сводится к следующему.

Если процесс прошел успешно и по ходу обсуждения удавалось прийти к договоренностям по отдельным аспектам проблемы, то остается подвести итоги и закрепить достигнутые соглашения. Часто возможные недоразумения возникают из-за разночтений в понимании принятых решений. Каждая из сторон вольно или невольно интерпретирует достигнутые договоренности в выгодном для себя свете. Иногда нечетко сформулированные соглашения могут оставлять возможности и для сознательного манипулирования.

Основной прием «закрепления» соглашений — их уточнение, многократное проговаривание, согласование формулировок с участниками переговоров.

Другая и не менее важная сторона завершающей стадии процесса психологического посредничества — это закрепление позитивных психологических результатов достигнутого согласия и избежание возможных негативных последствий, т. к. взаимные впечатления и чувства сторон после переговоров могут оказывать влияние на соблюдение ими принятых решений.

Положительные психологические результаты — это те позитивные чувства, которые испытывают партнеры по поводу прошедшего обсуждения. Это может быть удовлетворенность принятым решением, признательность партнеру за совместно предпринятые усилия, чувство облегчения в силу выхода из напряженной проблемной ситуации. Закрывая переговоры, психолог может указать на достигнутые результаты и высказать свои позитивные чувства по этому поводу — удовлетворенность проделанной работой, сотрудничеством сторон, их готовностью к компромиссу, терпением.

Литература

1. *Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И.* Конфликтология. — М.: Эксмо, 2009. — 512 с.
 2. *Гришина, Н.В.* Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с.
 3. *Леонов, Н. И.* Конфликтология. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. — 232 с.
 4. *Юричка, Ю.И., Салимов, Н.Р.* Изучение, предупреждение и разрешение конфликтов в школе: Учебно-методическое пособие. — М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2010. — 168 с.
-

РАЗДЕЛ 7

ВОЗРАСТНАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

32. Минияров В.М., Ганеева А.А.

Уфа

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Проблема конфликтов является одной из острых проблем в психологии. Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Подобные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым или стабильным возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности человека. Сталкиваясь с проблемными ситуациями, педагоги, психологи, родители ощущают пробел в знаниях. В общем плане конфликты рассматриваются как негативное явление, разрушительно воздействующее как на самого подростка, так и на окружающую его среду. Без переживания внутренних и внешних проблем подросток не может приобрести полезные для адаптации социальные черты в окружающем его мире. Подросток в очень короткий срок меняется весь в целом: меняются основные черты личности, развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса [1].

Изучив мнение авторов, занимающихся подростковым возрастом (Л.С. Выготский, Э. Эриксон, К. Левин и др.), мы выделили следующие факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций в подростковом возрасте: проблема в общении с окружающими, отклонения в поведении подростков, столкновение во мнениях со сверстниками, проблема внутреннего выбора в момент принятия решения, чувство взрослости, желание освободиться из-под опеки со стороны взрослых, непонимание взрослых. Проявление вышеуказанных факторов или причин конфликтных ситуаций обусловлено индивидуальными, психобиологическими особенностями подростка, условиями среды, в которой он живет, ситуациями и обстоятельствами, в которых, порой независимо от его желания, поведение становится конфликтным [2].

На базе общеобразовательных средних школ г. Уфа нами проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся 6-х классов. В исследовании были изучены факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций подростков с различными социально-психологическими типами личности. Результаты проведенного исследования отражены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, прослеживается достоверная взаимосвязь между социально-психологическими типами личности и факторами, способствующими возникновению конфликтных ситуаций у подростков.

Фактором, способствующим возникновению конфликтных ситуаций у подростков *сензитивного социально-психологического типа личности*, является *непонимание со стороны взрослых* ($r = 0,29$ при $p < 0,05$). Подростки данного типа стремятся к самостоятельности, однако взрослые не готовы к такому переходу со стороны своих детей, отсюда и возникает конфликтная ситуация [3].

Соотношение социально-психологических типов личности с факторами конфликтных ситуаций

	Сензтв	Гармон	Инфантл	Конфор	Интров	Доминир	Тревожн
Непонимание взрослыми	0,29	-0,21	-0,03	0,17	-0,19	0,15	-0,10
Желание освободиться	-0,07	0,03	-0,13	0,03	0,04	-0,03	0,16
Проблемы общения	-0,08	-0,15	0,08	0,03	-0,13	0,07	0,28
Чувство взрослости	0,02	0,08	-0,15	0,24	-0,06	0,03	-0,11
Столкновение	0,11	-0,21	0,15	0,05	-0,26	0,29	-0,01
Отклонение	-0,09	-0,19	0,38	-0,08	-0,24	0,32	0,01
Проблема выбора	0,00	-0,03	0,10	-0,18	-0,08	0,09	0,09

У подростков *гармоничного социально-психологического типа личности* установлены отрицательные корреляционные взаимосвязи с такими факторами, как *непонимание со стороны взрослых* ($r = -0,21$ при $p < 0,05$), *столкновение со сверстниками* ($r = -0,21$ при $p < 0,05$) и *отклонение в поведении* ($r = -0,19$ при $p < 0,05$). Это связано с тем, что подростки гармоничного социально-психологического типа избегают конфликтных ситуаций за счет конструктивного построения системы взаимоотношений как со сверстниками, так и с взрослыми. Если говорить языком трансактного анализа, то такие подростки в системе взаимоотношений занимают позицию «взрослый — взрослый» [4].

Фактором, способствующим возникновению конфликтных ситуаций у подростков *инфантильного социально-психологического типа личности*, является *отклонение в поведении* ($r = 0,38$ при $p < 0,05$). Отклоняющееся от нормы поведение у подростков зачастую является протестом против действительности или требований взрослых.

Одним из факторов, способствующим возникновению конфликтных ситуаций у подростков *конформного социально-психологического типа*, является *чувство взрослости* ($r = 0,24$ при $p < 0,05$). Это связано с тем, что подростки конформного социально-психологического типа очень рано начинают стремиться к взрослой жизни, т. к. считают, что взрослым быть выгодно, потому что им доступны все средства, позволяющие получать удовольствие от жизни. Этим же можно объяснить такой фактор, как *непонимание со стороны взрослых* ($r = 0,17$ при $p < 0,05$), т. к. это связано с потребностью в самостоятельности, однако взрослые не готовы к такому переходу со стороны своих детей, отсюда и возникает конфликтная ситуация. Взрослые по-прежнему относятся к подросткам еще как к детям, которые должны подчиняться, слушаться, тем самым оправдывая нецелесообразность и ненужность самостоятельности ребенка. Также у конформных подростков прослеживается отрицательная корреляционная взаимосвязь с таким фактором, способствующим возникновению конфликтных ситуаций, как *проблема внутреннего выбора* ($r = -0,18$ при $p < 0,05$). Это связано с тем, что у подростков этого типа не возникает проблем выбора, они делают все для удовлетворения только своих потребностей, поэтому мотивы их деятельности жестко связаны с чисто корыстными интересами [3].

У подростков *интровертивного социально-психологического типа личности* установлены отрицательная корреляционная взаимосвязь со следующими факторами: *непонимание со стороны взрослых* ($r = -0,19$ при $p < 0,05$), *столкновение со сверстниками* ($r = -0,26$ при $p < 0,05$) и *отклонение в поведении* ($r = -0,24$ при $p < 0,05$). Это связано с тем, что такие подростки, как правило, живут в тесном взаимодействии со своими родителями при полном взаимопонимании. Именно семья — это единственная среда обитания для них. Вне этой среды такие подростки не вступают в конфликтное взаимодействие ни со сверстниками, ни со взрослыми, т. к. очень застенчивы, мало контактабельны и избегают с ними взаимодействия. Это свидетельствует об отсутствии данных причин конфликтных ситуаций у подростков интровертивного типа [4].

У подростков *доминирующего социально-психологического типа личности* установлена корреляционная взаимосвязь с таким фактором, способствующим возникновению конфликтных ситуаций, как *столкновение со сверстниками* ($r = 0,29$ при $p < 0,05$). Это связано с тем, что подростки в этом возрасте отличаются эгоцентричностью, следовательно, происходит столкновение эгоцентрических тенденций. Постепенно у подростка начинают формироваться представления о качествах других подростков и о своих собственных, а также сопоставление этих качеств. Эти столкновения приводят к глубоким конфликтам, которые, в свою очередь, активизируют внутреннюю жизнь подростка. *Отклонение в поведении* ($r = 0,32$ при $p < 0,05$) у подростков является протестом против действительности или требований взрослых [3].

Подростки *тревожного социально-психологического типа личности* характеризуются проявлением *желания освободиться из-под опеки взрослых* ($r = 0,16$ при $p < 0,05$). Эти претензии подростка освободиться из-под контроля взрослых распространяются на всю сферу взаимоотношений и являются причиной конфликта. Родители в процессе воспитания используют контролирующий стиль, что вызывает нарастающую борьбу подростка за независимость от своих родителей. Следующий фактор, способствующий возникновению конфликтов, — *проблемы в общении* ($r = 0,28$ при $p < 0,05$). Это связано с внутренней готовностью подростков тревожного типа к постоянным конфликтам, они не готовы к способам взаимодействия как со сверстниками, так и с взрослыми. Поэтому часто причиной конфликтов может служить отсутствие техники и навыков общения. Общение со значимыми людьми служит источником различных переживаний. Негативные переживания, возникающие при общении подростка с одним человеком, могут компенсироваться позитивными переживаниями, возникающими в ходе общения с другим [3].

По результатам нашего исследования видно, что все социально-психологические типы личности (кроме гармоничного) имеют свои причины конфликтных ситуаций. Это обусловлено их индивидуальными особенностями, условиями среды, в которой они живут, кругом общения, ситуациями и обстоятельствами, вызывающими конфликт.

Возможность дальнейшего бесконфликтного протекания подросткового периода прямо связана с правильным решением проблемы постепенного, поэтапного перехода к новому типу отношений и постепенного расширения самостоятельности подростка в разных направлениях, причем с нахождением той ее степени, которая соответствовала бы реальным возможностям подростка и общественным требованиям, но не превышала бы меры, когда взрослый уже теряет возможность направлять поведение подростка и влиять на него. Это, конечно, очень трудная задача, и в настоящее время все еще отсутствует возможность указать конкретные пути ее решения. Однако положительные примеры из педагогической практики свидетельствуют о принципиальной возможности решения этих проблем. Такие положительные примеры необходимо анализировать самым тщательным образом в разных аспектах — социальном, психологическом, педагогическом, чтобы сделать процесс перехода к новому типу отношений с подростком управляемым и наиболее целесообразным в разных конкретных условиях [5].

Литература

1. Гомелаури, М.Л. Конфликты в подростковом возрасте и социальные ожидания. // Психологические исследования. — Тбилиси: 1966.
2. Кон, И.С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1982. — 207 с.
3. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. — М.: Педагогика, 1988. — 120 с.
4. Минияров, В.М. Диагностика и коррекция характерологических свойств личности: Учебное пособие. — АО Корпорация «Федоров», 1997. — 120 с.
5. Драгунова, Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. // Вопросы психологии. — 1972. — № 2. — С. 21–25.

33. ГАНЕЕВА А.А.

Уфа

**ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЮ
КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Проблема конфликтов является одной из самых острых в психологии, поиском ее решения занимались следующие авторы: А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов, В.В. Дружинин, К. Левин, Н.В. Гришина, А.Г. Ковалев и др. По мнению большинства психологов, подростковый возраст является наиболее сложным и критическим периодом формирования личности. Это, в первую очередь, связано с преодолением противоречий между физическим и социальным развитием. Эти противоречия проявляются в виде внутренних и внешних конфликтов. Конфликтность данного периода связана с постоянной переоценкой ценностей, осуществляемой в процессе общения с ближайшим социальным окружением. В связи с этим необходимо исследовать факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций в подростковом возрасте [1].

На базе общеобразовательных средних школ г. Уфа проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся 6-х классов. В исследовании изучены факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций подростков с различными социально-психологическими типами личности. В результате исследования были выявлены следующие данные, которые отражены на рис. 1.

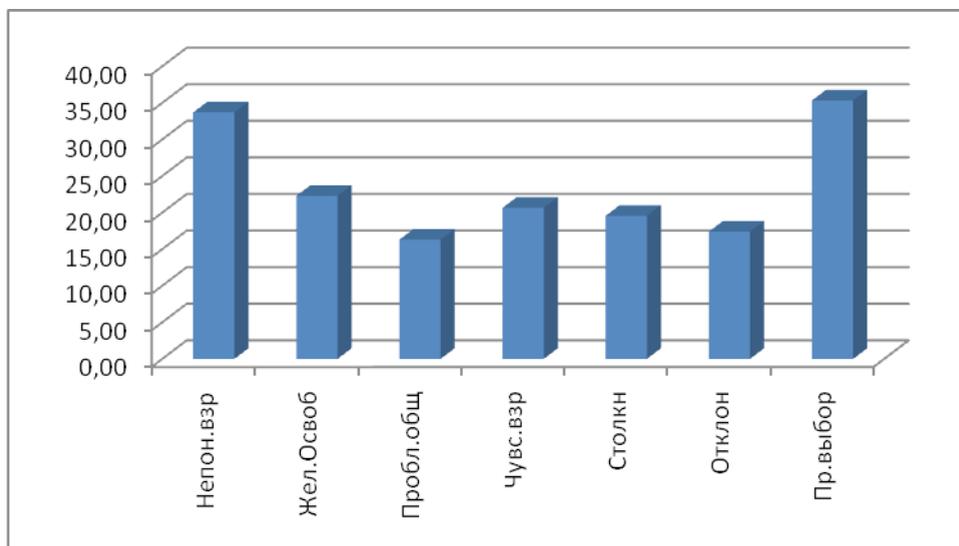


Рис. 1. Факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций, свойственных подростковому возрасту (%)

Как мы видим, чаще всего фактором, вызывающим конфликтную ситуацию у подростков, оказывается *ситуация нравственного выбора и принятия самостоятельного решения* (35,33 %). В процессе изучения психологической литературы можно сделать вывод, что к 11–12 годам поведение подростка в большей степени определяется моральной нормой. Вместе с моральным осознанием у подростка развивается чувство ответственности за свои поступки, однако многим подросткам это оказывается не под силу: в этом случае они уходят от ответственности принятия решения, и за него принимает решение взрослый, что, в свою очередь, может привести к новому конфликту [2].

К конфликтной ситуации в подростковом возрасте приводит *проблема непонимания со стороны взрослых* (33,70 %). В подростковом возрасте возникает потребность в самостоятельности, однако взрослые не готовы к такому переходу со стороны своих детей, отсюда и возникает конфликтная ситуация. Взрослые по-прежнему относятся к подросткам еще как к детям, которые должны подчиняться, слушаться, тем самым оправдывая нецелесообразность и ненужность самостоятельности ребенка.

Также конфликтные ситуации возникают в результате выраженного *стремления освободиться из-под опеки и контроля со стороны родителей и взрослых (реакция эмансипации)* (22,28%). Желание подростка освободиться из-под контроля взрослых распространяется на всю сферу взаимоотношений и является причиной конфликта. Подросток пытается всячески протестовать, когда его опекают, направляют, контролируют и не считаются с его желаниями и интересами. Однако далеко не всегда эмансипация принимает форму оппозиции, как это воспринимается родителями. Подросток стремится не столько противостоять взрослым, сколько стать равным им, что, конечно, трудно при сохраняющейся экономической и социальной зависимости [3].

В данный возрастной период подросток, приобщаясь к миру взрослых людей, осваивая или отвергая различные модели поведения, обретает *чувство взрослости* (20,65%). Смена прежнего типа отношений во многом зависит от того, кто является инициатором этой смены. При инициативе взрослого существует принципиальная возможность управлять этим процессом и избежать конфликта. Если же инициатором выступает подросток, вероятность возникновения конфликта велика. В этот самый период подросток может стать причиной собственных душевных переживаний, принести беспокойство в жизнь родных и учителей, окружающих людей. Желание отстоять свою индивидуальность приводит к тому, что взрослыми поведение подростка воспринимается как амбициозное, конкурентное, вызывающее, протестное.

Еще одним фактором, способствующим возникновению конфликтной ситуации в подростковом возрасте, является *столкновение со сверстниками* (19,57%). Подростки в этом возрасте отличаются эгоцентричностью, следовательно, происходит столкновение эгоцентрических тенденций. Постепенно у подростка начинают формироваться представления о качествах других подростков и о своих собственных, а также сопоставление этих качеств. Эти столкновения приводят к глубоким конфликтам, которые, в свою очередь, активизируют внутреннюю жизнь подростка [4].

Немаловажную роль в проявлении конфликтного поведения в подростковом возрасте играет фактор, связанный с *отклонением в поведении* (17,39%). Это проявляется в негативизме, упрямстве, драчливости, противопоставлении себя учителям, взрослым и родителям, демонстрации агрессии, самовольном и систематическом уклонении от учебы или трудовой деятельности.

Часто конфликты возникают из-за *отсутствия техники и навыков общения*, отсюда возникают *проблемы в общении* (16,30%). Часто причиной конфликта может служить отсутствие техники и навыков общения. Общение со значимыми людьми служит источником различных переживаний. Негативные переживания, возникающие при общении подростка с одним человеком, могут компенсироваться позитивными переживаниями, возникающими в ходе общения с другим. Подросток, находящийся в состоянии конфликта с одноклассниками, может компенсировать недостаток общения в кругу друзей или общаясь с родителями [3].

Мы исследовали основные факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций в подростковом возрасте. Преодоление конфликтов составляет существенную часть внутренней жизни человека. Успешное преодоление конфликтов создает условия для самореализации личности и полноценной ее жизни.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Подростковый возраст является кризисным периодом онтогенеза и представляет собой группу повышенного риска. В этом возрасте происходит переход от детства к взрослости, происходят существенные изменения в сознании и деятельности подростка. Это период полового созревания личности. В подростковом возрасте явно выражены такие характеристики, как формирование самосознания, возникновение чувства взрослости, способность к рефлексии, реакция эмансипации, акцентуация характера. На наш взгляд, в конфликтном состоянии, которое имеет существенное значение в развитии подростка, заложено немало моментов, требующих достаточно глубокого анализа.

Литература

1. *Гришина, Н.В.* Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2003. — 464 с.
2. *Гомелаури, М.Л.* Конфликты в подростковом возрасте и социальные ожидания. // Психологические исследования. — Тбилиси: 1966.
3. *Драгунова, Т.В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте. // Вопросы психологии. — 1972. — № 2. — С. 21–25.

4. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. — М.: Педагогика, 1988. — 120 с.

34. КАЗАРИНА Н.Г.

Ижевск

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

С проблемой конфликта неразрывно связана тема конфликтной компетентности, поскольку позитивное отношение к конфликту как социально-психологическому явлению и возможность разрешать его ненасильственными методами становятся ведущей идеей нового века.

Учитывая высокую конфликтогенность школьной среды, особая актуальность идеи конструктивного взаимодействия нашла отражение в новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартах, где она сформулирована как требование к результатам начального образования, а именно: ФГОС задает готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества как личностный результат начального образования.

Конструктивное разрешение конфликтов посредством учета интересов сторон и сотрудничества, безусловно, можно рассматривать как конфликтную компетентность ученика.

Однако важность поставленных перед начальной школой целей, в свою очередь, поднимает ряд малоработанных на сегодняшний день научных вопросов:

- проблема возрастного аспекта конфликтной компетентности: как соотносится социальное требование конфликтной компетентности с возрастными психологическими особенностями младшего школьника;

- какова структура конфликтной компетентности младшего школьника, каковы ее базовые компоненты;

- каковы социально-психологические особенности компетентных в конфликтном взаимодействии младших школьников;

- как развивается конфликтная компетентность (педагогические способы и условия).

Обращаясь к анализу теоретико-эмпирической литературы, мы должны отметить, что многообразие подходов к самому понятию «конфликт» в разных психологических направлениях и школах напрямую связано с многообразием в психологических исследованиях и подходах к понятию конфликтной компетентности, изучаемой в контексте поведения в конфликте.

Конфликтная компетентность выступает в ряде исследований как обозначение способности личности управлять конфликтными ситуациями и определяется как конфликтоустойчивость личности (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов), как коммуникативная компетентность и компетентность в общении (М.В. Башкин, Л.А. Петровская, Н.Н. Дамирчари, Б.И. Хасан), как конфликтологическая культура личности (О.И. Щербакова), как одно из проявлений индивидуального стиля поведения в конфликте (Н.И. Леонов).

Поскольку невозможно определить конфликтную компетентность вне связи с определением конфликта, мы будем опираться на определение конфликта как формы проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, возникающего в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта и обусловленного противоположно выбранными целями, образами конфликтной ситуации, представлениями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуации, и действиями, направленными на разрешение или снятие противоречия [1].

Отсюда конфликтную компетентность мы определяем как поведение личности в конфликте, направленное на разрешение или снятие противоречия ненасильственными способами. При этом действия по разрешению конфликта (в противовес избеганию, давлению и эскалации) предполагают минимальный ущерб для самого субъекта и его оппонента. Ненасильственные действия, таким образом, предполагают необходимость слышать оппонента, договариваться с ними, сотрудничать с ним в ситуации противоречия. Конструктивное разрешение конфликта и конфликтная компетентность — взаимосвязанные понятия.

Очевидно, что конфликтная компетентность — интегральное образование. В ее структуре чаще всего исследователи выделяют следующие компоненты: эмоциональный (или регулятивный), когнитивный и поведенческий (О.А. Андрусевич, М.В. Башкин, К.Э. Маркарова, А.Б. Немкова, Л.А. Петровская, Е.М. Сгонникова, Б.И.Хасан). Эмоциональный компонент рассматривается как эмоциональная саморегуляция, когнитивный — как уровень знаний о конфликте и поведенческий — как способ реагирования, тип поведения в конфликте.

В отечественной психологии предпринята попытка рассмотреть возрастной аспект возникновения, проявления и разрешения конфликтных ситуаций. Типология и проявление конфликтности в дошкольном возрасте были предметом изучения В.И. Гарбузова, А.И. Захарова, А.А. Рояк и др. Особенности разрешения дошкольниками конфликтов выявлялись в исследованиях Л.Н. Абрамовой, Б.П. Жизневского, Я.Л. Коломинского, А.Г. Рузской, С.Г. Якобсон, В.Г. Щур и др. Вопросы конфликта рассматриваются в исследованиях по психологии младшего школьника (А.Я. Варга, Е.Е. Данилова, Э.З. Халимов, В.Г. Щур, С.Г. Якобсон и др.), подростка (С.В. Березин, Т.В. Драгунова, В.Н. Лозовцева, Е.В. Первышева и др.), старшеклассника (В.М. Афонькова, Б.М. Басова, М.В. Башкин, М.М. Главатских, Н.И. Леонов, Л.В. Симонова).

Что касается поведения в конфликте младших школьников, то они в этом плане оказались наименее изученным контингентом, хотя именно на этом возрастном этапе ребенок осваивает новую для него школьную жизнь, вырабатывает и закрепляет навыки нормативного общения со сверстниками и взрослыми. Нарушения в этой сфере способны исказить личностное развитие ребенка и способствовать его дальнейшей дезинтеграции в социуме, предопределить отклоняющийся характер его поведения в отрочестве и юности. Необходимо также отметить, что исследование конфликтной компетентности младшего школьника предпринималось в основном как образовательный эффект, в частности в контексте развивающего обучения (Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов, Т.И.Привалихина).

Хотя компетентность не сводится к умениям или навыкам, а включает личностный компонент, тем не менее под конфликтной компетентностью исследователи подразумевают, в первую очередь, знания, опыт и личностные качества, которые обеспечивают личности эффективное поведение в конфликте (Л.Н. Цой, М.М. Кашапов, Л.М. Митина). Так, М.М. Кашапов акцентирует внимание на когнитивном компоненте понятия «компетентность». Исходя из этого, он понимает под компетентностью *особый тип организации предметно-специфических знаний*, позволяющий принимать и реализовывать эффективные решения в соответствующей области деятельности и указывает, что базовым в структуре конфликтной компетентности является рефлексивный опыт [2].

Но поскольку в основу конфликтной компетентности заложены опыт и знания, то для обладания конфликтной компетентностью младший школьник должен накопить опыт конфликтования и его отрефлексировать. Так, например, с позиций возрастной психологии, в младшем школьном возрасте рефлексия — развивающееся свойство, новообразование этого возраста. Конфликтофобия школьной среды, которую не раз отмечали исследователи, также мало способствует накоплению опыта конфликтования. Все это говорит о своеобразии структуры конфликтной компетентности младшего школьника.

Таким образом, остается малоразработанным вопрос о модели конфликтной компетентности младшего школьника, анализа ее структурно-динамических компонентов и условий развития.

Исходя из понятия конфликта, на которое мы опираемся, нам представляется целесообразным в модели конфликтной компетентности младшего школьника учесть принципы онтологического подхода: рассматривать поведение как результат непрерывного взаимодействия между индивидом и ситуациями, в которые он включен, т. е. учитывать с личностной стороны когнитивные факторы, со стороны ситуации — психологическое значение, которое они имеют для индивида. Таким образом, содержание когнитивного уровня в контексте структуры конфликтной компетентности — это имеющиеся у индивида представления о конфликте и его участниках с включением самого себя.

Литература

1. Леонов, Н.И. Конфликт, конфликтность и поведение в конфликте. — Ижевск, 2002. — С. 250.
2. Кашапов, М.М. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности профессионала. // Психология в современном развивающемся мире: материалы международной научно-практической конференции. — Челябинск, 2012. — С. 104.

35. Главатских М.М., Антонова З.С.

Ижевск

**ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Умению устанавливать положительные отношения с окружающими и его роли в становлении личности во все времена придавалось большое значение. В связи с этим сложности во взаимоотношениях между людьми и пути их преодоления являются предметом специального внимания психологов и педагогов, особенно, если речь идет о детях. Дошкольный возраст — особо ответственный период в воспитании. Он является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка возникают сложные взаимоотношения, значительным образом влияющие на развитие его личности. В дошкольном возрасте дети впервые знакомятся с конфликтом и конфликтной ситуацией, характер которых во многом определяет дальнейшее поведение ребенка в конфликте и развитие его личности. По данным ряда психолого-педагогических исследований, у некоторых дошкольников наблюдается снижение ведущей роли общения, что сигнализирует о трудностях в отношениях со сверстниками. Таким образом, возникают симпатии и антипатии, которые глубоко переживаются детьми. Внутрличностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. Предотвращению этих черт способствует целенаправленное обучение детей межличностному общению со сверстниками.

В психолого-педагогической литературе [1, 2, 4] конфликт рассматривается как состояние личности, возникающее вследствие противоречий или столкновений противоположно направленных целей, интересов, позиций. Это создает необходимую теоретико-методологическую базу для изучения психолого-педагогических особенностей конфликтов дошкольников и способов их предупреждения.

Проблемы исследования межличностных конфликтов старших дошкольников обусловлены как отсутствием работ, определяющих факторы, обуславливающие поведение в конфликте дошкольников, так и отсутствием методик по изучению межличностных конфликтов старших дошкольников. На основе анализа психолого-педагогической литературы мы выявили следующие факторы, обуславливающие конструктивное поведение детей старшего дошкольного возраста: повышение эмоционального и когнитивного уровней личности, а также уровня волевой саморегуляции.

Старший дошкольный возраст характеризуется возрастанием произвольности поведения. В общих чертах произвольность можно определить как способность детей, опосредуя свои действия правилами, достигать определенных целей, не отвлекаясь на посторонние раздражители. При рассмотрении произвольности необходимо учитывать, что истоки произвольности и воли ребенка лежат не внутри организма ребенка и не в его индивидуальной деятельности, а в его отношениях с людьми [8]. Исходя из этого, можно полагать, что присутствие и участие сверстников облегчают осознание своего поведения и, соответственно, помогают контролировать его, что является необходимым условием формирования саморегуляции и произвольности. Наоборот, несформированность произвольного поведения будет способствовать появлению трудностей в общении и возникновению конфликтов.

Умение ребенка распознавать эмоциональное состояние партнера является одной из важных характеристик, необходимых в общении. Очевидно, что эффективное взаимодействие невозможно без адекватной оценки тех чувств, которые испытывает собеседник. Такая оценка является необходимой обратной связью, регулирующей сам процесс общения. Часто многие конфликты возникают лишь по причине непонимания эмоционального состояния партнера, неумения понять, а главное «почувствовать» намерения, желания окружающих людей. Понимание человека человеком необходимо для эффективного взаимодействия в процессе игры, общения, учения.

В возрасте 4–6 лет еще не сформированы либо слабо развиты качества мышления, обеспечивающие понимание вероятности природы прогноза и различной его временной перспективы. Этот возраст считается периодом эмоционального развития личности. Способность к пониманию эмоциональных состояний другого человека формируется в дошкольном возрасте в процессе взаимодействия ребенка сначала с близкими взрослыми, затем со сверстниками. Умение понимать и передавать эмоции другим людям определяет эмоциональную коррекцию поведения дошкольника. Только опираясь на свои эмоции и эмоции других людей, дети учатся ориентироваться на другого, получая полезную информацию о происходящем.

Одним из факторов неоптимального поведения детей выступает отсутствие коммуникативных умений и навыков. В освоении социального мира у ребенка в результате наблюдения моделей поведения окружающих людей строятся внутренние модели внешнего мира. Благодаря им он и выстраивает свое поведение, в т. ч. и в ситуации конфликта. Развитие когнитивного уровня, следовательно, отражается в сложности устройства этих «внутренних моделей». В соответствии с исследованиями М.И. Лисиной [5], «общение детей старшего дошкольного возраста развивается на основе потребности в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении взрослого при ведущей роли стремления к сопереживанию и взаимопониманию». Если опираться на эти потребности, то можно расширить репертуар поведенческих реакций в конфликте старших дошкольников и тем самым развить конструктивные способы поведения в конфликте. Расширение репертуара поведенческих реакций дошкольников в трудных ситуациях будет способствовать снижению агрессивных реакций и выработке конструктивных способов реагирования.

Проявлением неконструктивного поведения может быть большое количество агрессивных реакций. Следует подчеркнуть, что в большинстве случаев агрессивные действия детей дошкольного возраста имеют недеструктивный характер. Проявления агрессивного поведения чаще наблюдаются в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессия используется как средство достижения определенной цели. Попав в ситуацию, когда его потребности не удовлетворены, ребенок (как и взрослый) реагирует на нее отрицательными эмоциями. Чтобы восстановить психологический комфорт, у него (как и у взрослого) есть только два пути, по мнению И.А. Фурманова [7]: совладать с событиями и изменить ситуацию в нужном ему направлении или восстановить свое эмоциональное равновесие, несмотря на неблагоприятную ситуацию (в основном — с помощью механизмов психологической защиты: вытеснения, подавления, отрицания и пр.). Обычно он стремится изменить ситуацию, нередко — с помощью агрессии.

Для выявления факторов, обуславливающих конструктивное поведение старших дошкольников, возможно применение следующих методик:

- изучение уровня волевой саморегуляции (таблица «100 геометрических фигур») [3];
- модифицированный тест «Домики» О.А. Ореховой для проведения диагностики дифференциации предпочтений эмоций и их распознавания [6];
- проективный тест «Картинки с проблемной ситуацией», который служит индикатором общего эмоционального состояния и позволяет определить, видит ребенок в проблемной ситуации источник напряжения, дифференцирует эмоции участников, определяет причины конфликта и пути выхода из данной ситуации или нет;
- карта наблюдения для измерения у детей коммуникативных умений, навыков и агрессивных реакций, в основе которой лежат стратегии поведения в конфликте.

Данные теоретического анализа позволят нам создать программу по развитию конструктивных способов поведения в конфликте старших дошкольников. Программа научит детей правильно дифференцировать эмоциональные состояния, правильно выражать свои эмоции, понимать эмоции других людей, расширит репертуар поведенческих реакций в конфликте, а также будет способствовать развитию саморегуляции и самоконтроля, и, следовательно, исходя из всего этого, сформирует конструктивные способы поведения в конфликте.

Литература

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: учебник для вузов. — М, 2002.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта. — СПб., 2008.
3. Домашенко, И.О. О развитии самоконтроля у детей. // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 8.
4. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. — СПб., 2005.
5. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М, 1986.
6. Ульянова, Э.Э. Формирование эмоциональной составляющей поведения детей 4–6 лет в микрострессовых ситуациях в ДОУ: на основе копинг-стратегий: Дис. ... к. психол. н. — Казань, 2007.
7. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. — СПб., 2007.
8. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

РАЗДЕЛ 8

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И КОНФЛИКТОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

36. ГРИГОРЬЕВА М.В., ТАРАСОВА Л.Е.

Саратов

АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧАЩИХСЯ И РИСКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ¹

Школьная жизнь учащихся протекает в сложноорганизованной, разнообразной по форме и направленности среде, которая по своей природе социальна, поскольку представляет собой систему различных взаимодействий школьника со сверстниками и детьми другого возраста, родителями, педагогами, другими взрослыми, участвующими в образовательном процессе.

Постоянные микроизменения образовательной среды школы, предъявление новых требований со стороны образовательной среды не только в определенные периоды обучения, но и в процессе всего обучения, напряженность и насыщенность образовательного процесса новой информацией, ориентация на цели развития учащихся в сочетании с ориентацией на результаты ЕГЭ постоянно актуализируют проблему соответствия требований (возможностей) образовательной среды с возможностями (требованиями) учащихся. Одним из рисков в образовательной среде является школьная дезадаптация, которая может быть оценена как производная от несовершенства отношений, обусловленных конкретной микро-социальной средой и представляющая собой проявление нарушения межличностных взаимодействий, нарушение образа Я, появление жесткой системы защит, которые распространяются на всю систему отношений учащегося.

В ряде наших исследований показано, что школьная адаптация как процесс происходит на протяжении всего периода обучения в школе, в данном процессе задействованы все психические явления и резервы учащегося, и его школьная адаптация детерминирована всеми составляющими образовательной среды и проходит как активный процесс самоизменения и преобразования среды во взаимодействии с ней.

Выпускнику школы для успешной личностной реализации в соответствии с требованиями современного динамичного общества необходимо владеть адаптационными способностями, дающими ему возможность адекватного познания окружающей действительности, понимания происходящих в обществе изменений, своевременной подстройки своих возможностей к измененным условиям деятельности, развития своей личности и/или изменения окружающей действительности, необходимого для достижения социально полезного результата.

Развитие адаптационных способностей учащегося обеспечивается как его адаптационным потенциалом, так и образовательной средой школы. Адаптационный потенциал личности, имея сходную с личностным потенциалом функцию — «гибкое реагирование на изменения внешней

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

и внутренней среды» [1. С. 8], обладает своей спецификой и отличается от последнего. По мнению Д.А. Леонтьева, личностный потенциал — это «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [Там же].

Семантические акценты данного определения отмечают устойчивость внутренних критериев и ориентиров своей жизнедеятельности, с одной стороны, и давление внешних условий, с другой стороны, т. е. реагирование личностью на изменения в основном внешней среды происходит в направлении «изменения во внешнем мире», а саморегуляция субъекта активности является «автономной» [Там же]. При таком понимании личностный потенциал отражает некое противостояние личности и внешней среды, способности личности устоять перед давлением внешних обстоятельств, характеризует жизнестойкость личности [1. С. 6].

Для педагогической психологии гораздо важнее не то, как и насколько личность может противостоять внешним обстоятельствам (хотя в определенных обстоятельствах для личности учащихся школы важны и эти качества), а то, насколько адекватно будет понята суть происходящих изменений, на которые необходимо реагировать, насколько возможен выбор средств и способов подлаживания, приспособления к требованиям среды (как внешней, так и внутренней) и способов изменения внешней среды, каким образом происходит оперативная коррекция в данном процессе, где граница оптимального соотношения требований (возможностей) образовательной среды и возможностей (требований) учащегося. Необходимо, таким образом, расставлять акценты на нелинейной динамике процессов взаимодействия индивида со средой и активности субъектов образовательного процесса.

Наиболее полно, на наш взгляд, перечисленные характеристики взаимодействия индивида с составляющими среды, в т. ч. и образовательной, отражены в понятии «личностный адаптационный потенциал», введенным А.Г. Маклаковым [2]. В личностный адаптационный потенциал автор включает нервно-психическую устойчивость личности, самооценку личности, социальную поддержку, уровень конфликтности личности, опыт социальных взаимодействий. Однако понятие «потенциал» в широком смысле слова означает запасные средства, которыми обладает объект. Их эффективная реализация определяется не самим фактом их наличия, а несколько другими явлениями, обуславливающими активность субъекта и образовательной среды. Это не означает, что реализация адаптационного потенциала связана только лишь с потребностно-мотивационными явлениями. В ряде наших исследований доказана значительная роль психодинамических особенностей личности, ее представлений, интеллекта, эмоциональных процессов и состояний, а также социально-психологических составляющих адаптационного процесса [3, 4, 5 и др.]. Влияет также и специфика взаимосвязей различных составляющих школьной адаптации. Появляющиеся новые системные свойства и качества личности позволяют учащимся компенсировать недостаток развития одних свойств и качеств, волевым усилием оптимизировать другие качества из «резервного русла» [6], развивать необходимые качества, находящиеся в зоне ближайшего развития и т. п.

В описанном выше адаптационном процессе важными являются интегрированные качества личности, позволяющие быстро и оптимально выбирать способы взаимодействия со средой, обеспечивающие активную и развивающую адаптацию, — адаптационные способности личности. Адаптационные способности понимаются нами как индивидуально-психологические особенности личности, выражающиеся в выборе наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде. Данные способности являются результатом взаимодействия психофизиологических, психических и социально-психологических явлений, функционирующих в процессе достижения динамического равновесия в системе «личность—среда».

Образовательная среда школы создает условия, способствующие, во-первых, развитию психологической (когнитивной, эмоциональной, потребностно-мотивационной) основы адаптации в школе и в других сферах жизнедеятельности, во-вторых, своим динамизмом и постоянным введением зон ближайшего развития для школьника детерминирует развитие его способностей быстро, оптимально и качественно реагировать на эти изменения. Системообразующим качеством в школьном адаптационном процессе, происходящим в силу высокого динамизма образовательной среды и ее требований, является взаимодействие учащегося с составляющими образовательной среды. Новым системным

свойством в данном процессе становится адаптационная готовность как своеобразная установка на динамику окружающей среды и эффективное взаимодействие с окружающей средой, подкрепленная уверенностью индивида в том, что в определенный момент изменений в среде он сможет установить оптимальное равновесие между требованиями (возможностями) внешней среды и своими возможностями (или требованиями). Взаимодействие школьника с образовательной средой понимается нами как единая, динамичная система с постоянно меняющейся направленностью и силой связей между ее элементами.

Одним из таких рисков во взаимодействии участников образовательной среды может выступать фактор взаимоотношений, обобщающий стиль взаимоотношений педагога и учащихся, включая оценку результатов его учебной деятельности, а также взаимоотношения с родителями. Любые нарушения в системе этих отношений непосредственно отражаются на психическом состоянии участников взаимодействия. Зачастую результатом этого является получение учащимися любого возраста психической травмы, в результате чего наносится серьезный ущерб позитивному развитию и психологическому здоровью. Основным источником травм такого рода является психологическое насилие в процессе взаимодействия, выражающееся в таких его проявлениях, как публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидные высказывания в адрес учащегося, принуждение делать что-либо против желания, игнорирование, неуважительное или недоброжелательное отношение к нему.

Огромное значение в формировании адаптационного потенциала учащихся имеет семья, поскольку именно родители инициируют программу адаптивного поведения, которая усваивается ребенком неосознанно. Установки и поведение, которые развились у детей в отношениях с родителями, впоследствии переносятся на его отношения в другие сферы жизни, в т. ч. и в образовательную среду.

Процесс развития адаптационных способностей — это очень сложный, многоплановый, гетерохронный и нелинейный процесс движений и изменений личности, сопровождающийся разнородными и гетерохронными изменениями самих элементов образовательной среды. Ярко выраженная гетерохронность личностных изменений и изменений в самой образовательной среде, хроническое отставание возможностей учащегося от требований среды, несовместимость диспозиций участвующих в образовательном процессе субъектов, невозможность образовательной среды соответствовать требованиям участников образовательного процесса — вот наиболее общие причины, снижающие школьную адаптацию и провоцирующие риски дезадаптации.

Постоянная, хроническая гетерохронность в системе взаимодействий школьника и образовательной среды, сопровождающаяся явными признаками дезадаптации учащегося, конечно же, не может способствовать развитию его адаптационных способностей. Однако в ряде случаев гетерохронность взаимодействий может проявляться по типу постоянно запаздывающего соответствия предшествующим наличной ситуации требованиям образовательной среды, когда учащийся по некоторым причинам не может соответствовать требованиям образовательной среды в нужное время, но, стремясь к этому, он постоянно «подтягивает» свои возможности, в конце концов научается взаимодействовать со средой синхронно, но образовательная среда начинает предъявлять уже другие требования, соответствие которым пока невозможно или возможно частично. Такие взаимодействия для школьника очень напряжены, эмоционально дискомфортны, имеют большие риски, провоцирующие разрушение системы данных взаимодействий, но при условии возможностей компенсации негативных явлений, например, за счет эмоциональной поддержки родителей, личных амбиций, развитой мотивации достижения и др., возможно постоянное существование такой нестабильной ситуации гетерохронных взаимодействий. В таких случаях адаптационные способности также развиваются, как при условии постоянной смены гетерохронности и синхронности в системе взаимодействий учащихся и образовательной среды, при сохранении позитивной активности, наличии внутреннего личностного ресурса и изменении психологической значимости ситуации взаимодействия.

Таким образом, адаптационные способности как проявление адаптационного потенциала школьников играют значительную роль в процессе их взаимодействий с образовательной средой, они являются комплексным, сложным и многоплановым системным образованием, в котором взаимосвязь разнокачественных психических явлений и личностных качеств обеспечивает системное новообразование — адаптационную готовность личности, значительно снижающую риски неэффективных взаимодействий в образовательной среде.

Литература

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М., 2011.
2. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 16–24.
3. Григорьева, М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации. // Психология обучения. — 2010. — № 6. — С. 33–42.
4. Григорьева, М.В. Эмоциональные процессы и состояния в системе динамических взаимодействий школьника и образовательной среды. // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. — Серия: Психология. Педагогика. — 2010. — Т. 3. — № 3 (11). — С. 8–13.
5. Григорьева, М.В., Новосельцева, А.А. Социально-психологические качества учащихся среднего звена школы как внутренние факторы школьной адаптации. // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. — Вып. 3. — Саратов, 2011. — С. 50–63.
6. Григорьева, М.В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды. // Мир психологии. — 2008. — № 1 (53). — С. 93–100.

37. Цибульниковая В.Е.

Москва

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНЫМИ СОЦИАЛЬНЫМИ КОНФЛИКТАМИ

Как известно, конфликты проявляются во взаимоотношениях между людьми в деятельности всех социальных институтов и социальных групп. Вопросы совершенствования организации управления конфликтами на сегодняшний день недостаточно исследованы, и разработка теории и технологии управления внутришкольными социальными конфликтами является важной проблемой педагогики, психологии и социологии.

Конфликт — это столкновение противоположно направленных целей, интересов, принципов, позиций, мнений и взглядов субъектов взаимодействия. Под конфликтом также понимают одну из форм человеческого взаимодействия, в основе которой лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные или субъективные противоречия между людьми с попытками их разрешения на фоне проявления эмоций.

Стоит отметить, что конфликтогенность современного педагогического социума заключается в высоком уровне напряженности педагогического труда, повышенном эмоциональном тоне, приводящем к снижению роли рационального компонента в структуре конфликта, стрессонасыщенности взаимоотношений педагогов и руководства, несбалансированности формальных и неформальных отношений в системе образования [2].

Социология рассматривает *конфликты* как проявление взаимодействия социальных групп — носителей социальных статусов, ролей, выявляя степень их конфликтности, и изучает практику управления образованием, конфликтное взаимодействие субъектов образовательного процесса, механизмы управления и предотвращения конфликтов.

Внутришкольные конфликты встречаются в таких системах, как «учитель — ученик»; «учитель — руководитель»; «учитель — родитель»; «учитель — учитель»; «ученик — ученик».

Л.Ю. Коростелева обращает внимание на сущность социального конфликта, который понимается как ярко выраженное противоречие, столкновение между участниками образовательного процесса, основанное на различиях их целей, ценностей, интересов. Различные причины возникновения конфликтов позволяют типологизировать их на внутрисистемные и внесистемные, по числу участников, степени урегулированности, по мотивам, направленности, по причинам, по масштабности; выделить конфликт

реальный, случайный, замещающий, латентный, псевдоконфликт и конфликт ввиду малой информированности сторон [4].

Л.А. Захарчук отмечает, что наиболее характерными для системы образования являются межличностные конфликты, возникающие по поводу достижения целей профессиональной деятельности и при нарушении взаимосвязей ролевого характера. Неразрешенные социальные конфликты приводят к деформации образовательного процесса и психики его участников, к девиантному поведению, к увольнению подчиненных или забастовочным движениям в особых ситуациях. Безусловно, конфликты имеют деструктивный характер, а также оказывают существенное влияние на жизнедеятельность самих образовательных систем, качество их функционирования и развития [2].

Как отмечает В.Б. Тарабаева, конфликты могут дестабилизировать процесс развития образовательного учреждения, если управление осуществляется неэффективно. Чаще всего оно становится таким в случае недостаточного внимания к научным основаниям, управленческой деятельности, неспособности руководства адекватно диагностировать конфликт, разработать и применить оправдавшие себя технологии конфликтного менеджмента [7].

В противовес мнениям Л.А. Захарчук и В.Б. Тарабаевой И.С. Пилипец рассматривает межличностный конфликт как ситуацию интенсивного личного развития и групповой динамики и утверждает, что актуализация конструктивного потенциала конфликтных взаимодействий в значительной степени зависит от психологической готовности учителей к участию в разрешении межличностных конфликтов учащихся. С этой точки зрения, в межличностном конфликте учителя с учениками проявляются: объективные противоречия, связанные с личностным кризисом периода взросления ученика и необходимостью адекватной реорганизации отношений в системе «учитель — ученик» или «учителя — ученики»; субъективный психологический настрой учителя. Конструктивный потенциал позиции учителя заключается в позитивном эмоциональном отношении, стремлении к сотрудничеству, воли к действию; осознании сущности педагогического конфликта во всем многообразии функций и форм его проявления [6].

Е.В. Шишкина подчеркивает, что в настоящее время необходима подготовка будущих учителей к управлению конфликтами, которая понимается как процесс овладения теоретическими знаниями и практическими умениями педагогического управления, основными видами деятельности управления конфликтами (прогнозирование, предупреждение, стимулирование, регулирование, разрешение) в ученическом коллективе. В качестве показателей подготовки будущих учителей к управлению конфликтами в ученическом коллективе Е.В. Шишкина выделяет: характеристику фонда психолого-педагогических и управленческих знаний, решение управленческо-partisипативных задач, специфику применения психолого-педагогических и управленческих знаний при управлении конфликтами в ученическом коллективе, уровень проявления partisипативности, сформированность профессионального самосознания [9].

Педагогическое управление конфликтами в ученическом коллективе — это целенаправленное воздействие учителя на обучаемых с целью позитивного изменения межличностных отношений участников конфликтного взаимодействия в образовательном процессе [9].

Представители ранних школ научного менеджмента, в т. ч. сторонники школы человеческих отношений, считали, что конфликт является признаком неэффективности деятельности как руководства, так и организации в целом. Современные теоретики и практики управления все больше склоняются к мнению, что конфликты даже в эффективной организации при самых лучших взаимоотношениях не только возможны, но и желательны, главное — уметь управлять ими. Во многих случаях конфликт помогает выявить разнообразия точек зрения, проблемы и противоречия, дает дополнительную информацию.

Управление конфликтом — это целенаправленное и обусловленное объективными законами воздействие на динамику конфликта в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт. Управление конфликтами можно рассматривать в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Первый аспект управления конфликтами заключается в управлении собственным поведением в конфликтном взаимодействии, второй — отражает организационно-технологические стороны этого сложного процесса, в котором субъектом управления может выступать руководитель, лидер или посредник (медиатор).

Опережающее управление внутришкольными социальными конфликтами строится на основе осуществления планомерной диагностики состояния безопасности системы, своевременного выявления

факторов дестабилизации, прогнозирования возможных проблем, выявления перспективных резервов. Опережающий подход к внутришкольному управлению социальными конфликтами реализуется за счет определения стратегических приоритетов развития, разработки мероприятий по достижению конкурентных преимуществ и оперативного «встраивания» этих мероприятий в реальные процессы школьной организации. Данный подход позволяет реагировать не на сбой, а на то, что их предвещает. Это возможно в том случае, если разрабатываются детальные планы действий и прогнозируются изменения условий деятельности.

Управление социальными конфликтами в образовательной среде, с точки зрения Л.Ю. Коростелевой, необходимо осуществлять с позиции взаимодействия носителей социальных качеств на основе трудовых отношений и социальных взаимодействий на основе образовательных отношений, поэтому механизмами в управлении конфликтами должны выступать профилактика, разрешение и регулирование [4].

С точки зрения А.А. Мельничук, условия оптимального управления конфликтами включают: диагностичность и целенаправленность педагогического взаимодействия в образовательном пространстве; осмысление и принятие субъектами образования конфликта как неотъемлемого компонента педагогического взаимодействия; высокий уровень сформированности конфликтологической компетентности у субъектов образовательного пространства; внедрение инновационных форм и методов организации педагогического процесса (модули, технологии, интерактивные педагогические формы) [5].

Л.Ю. Коростелева подчеркивает, что эффективное управление конфликтами в рамках образовательной деятельности возможно посредством:

- ориентации на цели и задачи образовательного учреждения (помимо тех прямых целей, для которых индивиды вступают в социальное взаимодействие: получение образования для обучающихся, получение работы для сотрудников);
- раскрытия общей философии конкретного образовательного учреждения;
- подчеркивания индивидуальной роли каждого субъекта социальной среды образовательного учреждения для учебного заведения и общества в целом;
- информирования о степени безопасности учебного процесса и трудовой деятельности, принимаемых мерах по обеспечению ее соблюдения (производственный контроль, аттестация рабочих мест, соблюдение санитарных правил и норм и др.) [4].

Управление конфликтами — сложный процесс, он включает в себя следующие виды деятельности с точки зрения управленческого цикла:

- *прогнозирование конфликтов* (один из важнейших видов деятельности субъекта управления, направленный на выявление причин данного конфликта в потенциальном развитии; основными источниками прогнозирования конфликтов являются изучение объективных и субъективных условий и факторов взаимодействия между людьми, изучение их индивидуально-психологических особенностей);
- *превентивное предупреждение конфликтов* (вид деятельности субъекта управления, направленный на недопущение возникновения конфликта; предупреждение конфликта основывается на их прогнозировании);
- *анализ конфликтной ситуации* (при анализе конфликта выделяют: субъектов конфликта — участников конфликтного взаимодействия; объект конфликта — предмет противодействия участников конфликта; инцидент — причину столкновения интересов; кроме того, необходимо ответить на ряд вопросов: кто участвует в конфликте, что является главным противоречием, в чем рассогласование, какова цель, какие положительные черты у каждой из конфликтующих сторон; необходимо соотнести эти цели и определить пути оптимального разрешения конфликта);
- *стимулирование конфликта* (вид деятельности субъекта управления, направленный на провокацию конфликта; средствами стимулирования конфликтов могут быть: вынесение проблемного вопроса для обсуждения, критика сложившейся ситуации на совещание и др.; при стимулировании конфликта руководитель должен быть готов к конструктивному управлению конфликтом);
- *регулирование конфликта* (вид деятельности субъекта управления, направленный на ослабление и ограничение конфликта, включающий в себя: признание реальности конфликта конфликтующими сторонами, достижение соглашения между конфликтующими сторонами по признанию и соблюдению установленных норм и правил конфликтного взаимодействия, создание рабочих групп по регулированию конфликтного взаимодействия);

— *разрешение конфликта* (процесс нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющего общую значимость для участников конфликта, и на этой основе — гармонизация их отношений);

— *проектирование, моделирование и конструирование конфликтов и их последствий*.

Моделирование конфликта — метод прогнозирования конфликта, заключающийся в разработке сценария развития конфликтной ситуации на основе количественных и качественных показателей; он позволяет предвидеть и разрешать конфликтные ситуации на стадии зарождения. Существуют структурная, функциональная, динамическая и факторная модели конфликта. Методологическими подходами в прогнозировании конфликтов являются: экстраполяция, целевой метод, применение количественных и качественных прогнозов на основе математического и логического моделирования [1].

Как подчеркивает С.С. Учайдзе, модель педагогического управления конфликтами в образовательном учреждении состоит из ряда этапов: построение ориентировочной основы деятельности педагогического управления конфликтами, программно-целевой этап реализации педагогического управления конфликтами, исполнительный этап реализации разработанной антиконфликтной программы, контрольно-оценочный этап, осуществляемый на каждом из этапов действующей модели и позволяющий осуществить аналитическую работу по сличению задаваемых программным блоком целей управленческой деятельности и конечными результатами (структурно-аналитический этап модели) [8].

В современных условиях внедрение технологий управления социальными конфликтами, с точки зрения А.Л. Колтунова, актуально в следующих аспектах:

— *прогнозирование, программирование, оценка конфликтогенных факторов* (установление общих, унифицированных показателей, адекватно характеризующих конфликтогенные процессы в системе высшего образования; создание организационных и технических условий для оперативной и точной передачи нужной информации через все структурные подсистемы высшего образования; применение идентичных методов, процедур и операций анализа и характеристики изучаемых конфликтогенных проявлений);

— *использование управленческих технологий* в практике планирования комплексных мероприятий, направленных на преодоление конфликта (единые сроки и технологии реализации предполагаемых мероприятий в системе высшего образования; подбор приемлемых процедур рассмотрения спорных вопросов; эффективные процедуры самоконтроля и взаимоконтроля);

— *реализация управленческих решений*, направленных на преодоление конфликтов перспективного, стратегического, текущего, оперативного, нормативного характера (подготовка и обоснованность различных вариантов решения проблем; поиск альтернатив ресурсного обеспечения; согласованность различных решений и их положений между собой; подведение итогов реализации решений, их своевременная корректировка и снятие с контроля; координация управления конфликтными ситуациями с другими аспектами управленческой деятельности);

— *совершенствование технологий контроля и обратных связей*, обеспечивающих достоверное отражение результатов управляющего воздействия на конфликтные взаимоотношения и ситуации (непрерывное наблюдение за управляемыми процессами; информирование о критериях, нормах и требованиях, предъявляемых к объектам управления в процессе реализации контролирующей функции; открытые и закрытые формы обратной связи, такие как Интернет-сайты, собрания коллективов, диагностика социального микроклимата в коллективе);

— *повышение результативности организационных форм управленческой деятельности* по предупреждению и регулированию конфликтов путем организации центра управления конфликтами [3].

Таким образом, управление конфликтом — целенаправленное, обусловленное объективными законами воздействие на его динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт. Конфликт может быть функциональным, т. е. вести к повышению эффективности организации, и дисфункциональным, т. е. приводить к снижению эффективности организации, а также личной удовлетворенности и группового сотрудничества. Роль руководителя образовательной организации в управлении конфликтными ситуациями или конфликтами зависит от того, насколько эффективно он ими управляет. Поэтому управление конфликтами должно осуществляться на основе управленческого цикла, с применением методов моделирования и прогнозирования, с использованием современных управленческих технологий в практике планирования комплексных мероприятий, направленных на преодоление конфликта. Задачами руководителя школы в управлении социальными

конфликтами являются: своевременная диагностика внутриличностных состояний и производственных отношений; предупреждение и профилактика конфликтных ситуаций, способных спровоцировать конфликт; проведение просветительской работы по формированию готовности субъектов образовательного процесса к конструктивному разрешению конфликтов.

Литература

1. *Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И.* Словарь конфликтолога. — М.: Эксмо, 2010. — 656 с.
2. *Захарчук, Л.А.* Управление конфликтами в системе образования: Дис. ... к. соц. н. — М., 2006. — 244 с.
3. *Колтунов, А.Л.* Управление социальными конфликтами в системе высшего образования: Дис. ... к. соц. н. — Тюмень, 2006. — 189 с.
4. *Коростелева, Л.Ю.* Управление социальными конфликтами в образовательной среде вуза. Дис. ... к. соц. н. — М., 2011. — 155 с.
5. *Мельничук, А.А.* Педагогические основы управления конфликтами в поликультурном образовательном пространстве университета: Дис. ... к. пед. н. — Ростов-на-Дону, 2004. — 207 с.
6. *Пилипец, И.С.* Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшекласников: Дис. ... к. пед. н. — Самара, 1998. — 206 с.
7. *Тарабаева, В.Б.* Управление конфликтами инновационного развития вузов. Дис. ... д. соц. н. — Белгород, 2009. — 434 с.
8. *Учадзе, С.С.* Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении: Дис. ... к. психол. н. — Сочи, 2010. — 410 с.
9. *Шишкина, Е.В.* Подготовка будущих учителей к управлению конфликтами в ученическом коллективе: Дис. ... к. пед. н. — Челябинск, 2009. — 247 с.

38. Королева К.И.

Ижевск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ УЧАЩЕГОСЯ В КАЧЕСТВЕ СУБЪЕКТА ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В связи с достигнутым уровнем общественного развития и технологической революцией теоретики и практики отечественного образования все большее внимание уделяют проблеме накопления учащимися общеобразовательной школы социального опыта и развития способностей к тому, чтобы быть субъектом преобразовательной деятельности.

Проблема субъекта, его сущности и формирования является сегодня центральной во всех науках о человеке. Исследователи вкладывают в понятие субъекта различное содержание, которое обусловлено специфическим интересом научных теорий к различным аспектам человеческой сущности.

Важно отметить, что педагогами и психологами нашей страны (В.В. Давыдов, И.И. Ильясков, В.Т. Кудрявцев, В.П. Лебедева, В.Я. Ляудис, М.А. Менчинская, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.) уже накоплен определенный опыт исследования проблем совершенствования образования в аспекте развития и социализации учащихся.

Имеются исследования, касающиеся формирования ряда общепознавательных, общетрудовых и специальных умений школьников и их творческого применения в проектной деятельности, но они в основном рассмотрены в связи с учащимися младшего школьного возраста (И.Я. Ражнев, Т.М. Геронимусова, М.А. Галагузова, Н.М. Конышева, Ю.А. Никитина, Л.А. Огерчук, О.Д. Шалимова и др.). Первопроходцами изучения деятельности субъекта считаются Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская, В.Д. Небылицин, С.Л. Рубинштейн и др. На наш взгляд, авторами недостаточно раскрыты преобразовательная составляющая деятельности, признаки, характеризующие учащегося в качестве субъекта преобразовательной деятельности и система факторов, влияющих на развитие личности учащихся

в качестве субъекта преобразовательной деятельности с учетом современных условий жизнедеятельности общества.

Субъект может быть представлен в виде индивидуума (либо коллектива), который обладает общностью характеристик, составляющих его содержание. Субъект активен и деятелен. Он существует тогда, когда выражает свое авторство в деятельности, преобразуя окружающую его действительность. Его деятельность предметна, наполнена смыслом и имеет цель.

Подчеркивая сложность и многоэтапность становления субъекта деятельности, Е.А. Климов выделяет в качестве одного из направлений его развития формирование системы устойчивых личностных качеств, обеспечивающих возможность успешного выполнения деятельности.

Субъектом учебной деятельности признается учащийся с учебной мотивацией, имеющий ценность познания и самоизменения, который в процессе решения задач в любой момент может объяснить, что он делает и зачем. Важным является также то, что, оглянувшись назад и проанализировав ход своего размышления и деятельности, этот ученик может найти ошибку, которая привела к неверному результату. Обычно он планирует свою деятельность (в т. ч. и поисковую) и знает, что будет делать в начале своего поиска, чем этот поиск может быть завершен.

Часто при решении задач этот учащийся использует схемы и модели, которые помогают ему абстрагироваться от несущественных свойств предмета или явления и решить задачу в общем виде (для всех случаев).

Результатами решения задач в учебной деятельности являются изменение самого действующего субъекта на основе овладения им определенными способами действий; актуализация мотивов учебной деятельности; определение конечной цели деятельности; предварительное определение промежуточных целей (задач) и способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий контроля и оценки результатов.

Применительно к понятию субъекта в образовательном процессе В.И. Панов рекомендует различать следующее:

- субъект — активный участник учебного процесса, в этом случае учебный процесс представляет собой взаимодействие учителя и учащегося как субъектов этого процесса;
- субъект — носитель способностей в виде предметных знаний, умений, навыков в деятельности;
- субъект — носитель закономерностей учебной деятельности, т. е. индивид, способный (и имеющий в этом потребность) к постановке учебных задач, проектированию и практическому выполнению учебных задач, действий, учебной деятельности в целом.
- субъект — носитель и реализатор в практической деятельности различных возможностей развития своих способностей; в этом случае речь идет о проявлении и развитии природных задатков учащихся, склонностей, способностей, личностных качеств.

Познавая окружающую действительность, ученик выполняет следующие виды деятельности:

- освоение объектов окружающего мира и овладение знаниями о них;
- создание учеником личностного образовательного продукта как эквивалента собственного образовательного приращения;
- самоорганизация познания и созидания (предыдущих видов деятельности).

При осуществлении учащимися этих видов учебной деятельности проявляются и формируются следующие качества субъекта деятельности (А.В. Хуторский):

- познавательные (когнитивные) качества: умение чувствовать окружающий мир; умение задавать вопросы; умение отыскивать причины явлений; умение обозначать свое понимание или непонимание вопроса;
- творческие (креативные) качества: фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; наличие своего мнения и др.;
- оргдеятельностные (методологические) качества: способность к осознанию целей учебной деятельности и умение их пояснять; умение поставить цель и организовать ее достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивные умения; коммутативные умения.

Понимание субъекта, преобразующего окружающую его действительность, связывается с наделением его качествами: быть активным, самостоятельным, способным осуществлять предметно-практическую деятельность. Стать субъектом деятельности — значит освоить ее, быть способным к ее осуществлению и преобразованию. Человек как субъект деятельности, познания и общения формируется

в процессе деятельности, которая обеспечивает освоение действительности, возбуждает интерес, порождает новые потребности, активизирует волю.

Во всех проанализированных нами подходах к характеристике учащегося в качестве субъекта деятельности не достаточно акцентируется внимание на преобразовательной составляющей их деятельности. Данный аспект частично рассмотрен в исследованиях А.В. Брушлинского и В.П. Овечкина.

А.В. Брушлинский выделяет преобразующее начало субъекта и акцентирует внимание на таком свойстве субъекта, как преобразовательная активность. Человек как субъект преобразовательной деятельности, проявляет свою позицию:

- в проектировании образа объекта, ориентированного на какую-либо потребность человека;
- в проектировании преобразовательного процесса, ориентированного на имеющийся образ объекта;
- в осуществлении реальных преобразований, т. е. в осуществлении практической реализации образа объекта.

В.П. Овечкин указывает на необходимость тождественного совпадения характеристик учащегося как субъекта деятельности с качествами человека, действующего в реальной техногенной среде и добивающегося достижения собственных целей с помощью преобразовательной деятельности. В связи с этим учащийся как субъект преобразовательной деятельности наделяется им совокупностью следующих качеств:

- представление о преобразовательной деятельности человека и общества;
- представление об эволюции технологического мира, о тенденциях его развития;
- способность к рефлексии и готовность к изменению собственного отношения к себе и среде своей жизнедеятельности;
- способность достигать цели, преодолевая противоречия и проблемы;
- знание закономерностей процессов, способов и средств преобразования исходных ресурсов в конечный и промежуточный результат;
- обладание собственными суждениями и умением выявлять проблемы, прогнозировать и проектировать результат, процесс, объект, средство преобразования;
- понимание зависимости технологического развития от потребности и интересов человека, его общекультурных, нравственных и эстетических идеалов, а также необходимости ограничений преобразовательной деятельности;
- владение знаниями, умениями, навыками выполнения различных преобразовательных действий.

Субъект преобразовательной деятельности, являясь активным участником образовательного процесса, обучается сам при поддержке учителя и при этом характеризуется приобретенными и непрерывно совершенствуемыми личностными качествами: овладение умением управлять своей деятельностью; увеличение степени синтеза познания и созидания в деятельности; соответствие жизненной программы личности ее ценностям, знаниями и умениями.

Развитие качеств субъекта представляет собой процесс, состоящий из непрерывно сменяющихся стадий, зависящих от конкретных педагогических условий, приводящих к изменению субъекта, формированию новых структур личности, вызывающих преобразование в потребностно-мотивационной, деятельностно-волевой и познавательной сферах.

Литература

1. *Брушлинский, А.В.* Проблема субъекта в психологической науке. // Психология. — 1991. — Т. 12. — № 6.
2. *Овечкин, В.П.* Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования. — М., Ижевск, 2005.
3. *Панов, В.П.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
4. *Хуторской, А.В.* Эвристическое обучение. — М.: Международная педагогическая академия, 1998.

39. Хисматуллина А.Н.

Набережные Челны

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Тенденции развития российского образования, основанные на поиске современных эффективных информационных технологий, индивидуализации и диалогичности обучения, диверсификации и интернационализации образования, повышении профессиональной компетентности, требуют значительного повышения качества и эффективности учебно-воспитательного процесса в подготовке педагогических кадров.

Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., система образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности, а также способствовать разностороннему развитию молодежи, формированию навыков самообразования и самореализации личности. Преподносятся требования не только к комплексу научных знаний, которые необходимы в процессе практической деятельности, но также к нравственному и общекультурному потенциалу, где особую значимость приобретает эстетическая культура личности.

Художественно-эстетическая направленность обучения посредством искусства занимает особое место в системе учебно-воспитательного процесса, т. к. она включает в себя не только развитие эстетической культуры, эмоциональной сферы, образного мышления, познавательной сферы личности, ее духовных потребностей, нравственных идеалов, личных и общественных представлений, мировоззрения, но и способствует формированию навыков самообразования и самореализации личности [2].

Уровень эстетической культуры личности может меняться в зависимости от индивидуального развития, формирования и удовлетворения эстетических потребностей, интересов и вкусов молодежи. По мнению Л.П. Печко [3], достигнутый в юношеском возрасте уровень сформированности эстетической культуры определяет эстетический потенциал личности и в дальнейшие годы, т. к. данный период развития личности отличает вовлеченность в процесс самопознания, самообразования. Поиск эффективных способов и форм развития, формирование эстетических потребностей, интересов и вкусов молодежи возможны лишь при условии знания их содержания и характера, а также тенденций их развития и изменений.

Цель нашего исследования — раскрыть роль эстетической культуры в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: выявить уровень эстетической культуры студентов и их готовность к повышению своей художественно-эстетической культуры; определить потребность в непрерывном глубоком и разностороннем самообразовании и самовоспитании.

В исследовании приняло участие 60 студентов Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов и Набережночелнинского колледжа искусств в возрасте 16–18 лет.

Систематическое образование художественно-эстетической направленности позволяет предположить, что студенты колледжа имеют более высокий уровень эстетической культуры, и в связи с этим их показатели были взяты в качестве определенного критерия для сравнения уровня эстетической культуры со студентами педагогического вуза.

Студентам двух учебных заведений было предложено ответить на вопросы разработанной нами анкеты, позволяющей определить следующие показатели: общий уровень художественно-эстетической культуры; широта кругозора в области классического музыкального искусства, киноискусства и киномузыки; эстетическая потребность в общении с произведениями музыкального искусства, киноискусства и киномузыки; эстетическая ценность киномузыки; способность эмоционально реагировать на киномузыку; умение выразить свои мысли, чувства, впечатления в форме эстетического суждения и оценки; стремление к художественно-творческому самовыражению.

В ходе исследования нами условно были выделены три уровня сформированности эстетической культуры у учащихся (низкий, средний, высокий). Полученные результаты исследования были обработаны с использованием пакета программ Microsoft Excel. Оценку различий между выборками проводили с использованием t-критерия Стьюдента. Различия считались достоверными при $p \leq 0,05$.

Согласно результатам анкетирования, музыкальное искусство и киноискусство наиболее предпочитаемы студентами, принявшими участие в исследовании. Преобладание высокого уровня интереса объясняется тем, что в связи с развитием средств массовой коммуникации контакты молодежи с кино- и музыкальной культурой постоянно расширяются: кабельное и спутниковое телевидение, появление качественно новой аудиотехники, компьютерных цифровых технологий и развитие сети Интернет привлекают все больше молодежи к этим видам искусства. Молодые зрители наиболее подвержены групповому восприятию, моде, своеобразным культурным нормам, пропагандируемым средствами массовой информации, которые, в свою очередь, имеют свои социально-психологические механизмы воздействия на сознание и поведение молодых людей, на формирование их эстетических предпочтений.

Аналогичная тенденция прослеживается и в выборе досуга. На вопрос «Ваше любимое занятие в свободное время» студенты двух учебных заведений также отдали большее предпочтение прослушиванию музыки и просмотру кинофильмов. Являясь неотъемлемой частью жизни студентов, музыка и кино оказывают максимальное воздействие на эстетическую культуру, вкус и мировоззрение молодежной аудитории. Далее студенты НИСПТР предпочли занятия спортом и чтение художественной литературы. Для студентов колледжа искусств в силу специфики их деятельности приоритетными видами деятельности стали: рисование, хореография, а также игра на музыкальном инструменте (различия по t -критерию Стьюдента: $t = 2,35$ при $p \leq 0,05$).

Возвращаясь к вопросу предпочтений в области искусств, следует отметить, что значимые различия обнаружались в таких направлениях, как хореография ($t = 3,75$ при $p \leq 0,001$) и фотоискусство ($t = 3,13$, при $p \leq 0,01$). Являясь разновидностью художественного творчества, фотоискусство, в основе которого лежит использование выразительных возможностей фотографии, в последнее время приобретает все большую популярность в молодежной среде.

Значимые различия установлены и в оценке уровня художественно-эстетической культуры, который студенты оценивали самостоятельно: среднее значение (по десятибалльной системе) составило: у студентов НИСПТР — 5,30; колледжа искусств — 7,03 ($t = 3,53$ при $p \leq 0,002$). Данный показатель говорит о том, что студенты колледжа, получив первоначальные навыки в музыкальном, хореографическом и художественном направлениях, уже имеют некоторый художественно-эстетический опыт. Знания и умения, приобретенные в процессе обучения, позволяют студентам колледжа более высоко оценивать свой уровень художественно-эстетической культуры.

Такие формы проведения досуга, способствующие развитию культуры, как посещение концертов классической музыки, выставок и экспозиций художников, музеев, театров, участие в художественной самодельности, обзор новостей культуры, дали низкие и средние показатели у студентов.

Студентам было предложено оценить собственный уровень знаний в области классического музыкального искусства. Результаты показали, что среднее значение (по десятибалльной шкале) составило: у студентов НИСПТР — 2,87; колледжа искусств — 4,57 ($t = 3,18$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, возникает проблема отношения между серьезной музыкой и молодежной аудиторией: структурная и интонационная сложность классической музыки требует от слушателя подготовки, интеллектуального и духовного напряжения, художественно-эстетического опыта. Приобщение к высокому искусству является важным фактором гуманизации, необходимым условием развития эстетической культуры молодежи.

На сегодняшний день глобальная распространенность, вездесущность массовой культуры приводит к снижению роли высокого искусства в развитии художественно-эстетической культуры, расширяя сферу влияния средств массовой информации. Сила их воздействия так велика, что познавательный материал и творческий импульс молодые получают от аудиовизуальной культуры, в результате которой происходит расширение электронных средств организации: кабельное и спутниковое телевидение, появление качественно новой аудиотехники, компьютерных цифровых технологий и сети Интернет. Можно с уверенностью сказать, что средства массовой информации в настоящее время стали главным средством эстетического развития молодого человека.

Сегодня наблюдается тенденция приобщения молодежи к «легкому» жанру, который является частью массовой культуры. Результаты анкетирования подтверждают наши предположения и позволяют говорить о доминировании популярной, «модной», «раскрученной» музыки в стилевых предпочтениях студентов НИСПТР, в то время как студенты колледжа искусств все же отдают предпочтение классической музыке. Кроме того, значимость различий показали такие направления в музыке, как авторская (бардовская) песня ($t = 2,60$ при $p \leq 0,02$) и шансон ($t = 2,84$ при $p \leq 0,01$).

Востребованность среди современной молодежи музыкальных образцов, относящихся к таким направлениям как популярная музыка или русский шансон, указывает на ее невысокий уровень в области музыкальной культуры. В свою очередь, выбор таких стилей, как классическая музыка, джаз, во многом обусловлен желанием соответствовать имиджу «высокообразованного человека», и при более подробном рассмотрении в большинстве случаев знакомство студента с образцами классики ограничивается «Лунной сонатой» Бетховена, «Временами года» Вивальди или эстрадными обработками популярных шедевров классики.

Результаты анкетирования позволяют говорить о высокой частоте контакта студентов с экранным искусством. При выборе фильмов для просмотра студенты колледжа искусств больше ориентируются на музыкальную составляющую фильма: после прослушивания музыки (саундтрека) интересуются кинокомпозитором картины. Именно по этим показателям нами были выявлены значимые различия ($t = 3,57$ при $p \leq 0,002$ и $t = 2,73$ при $p \leq 0,02$, соответственно). Единство средств музыкальной выразительности (мелодия, динамика, фактура, ритм, тембр и т. д.), принципов и приемов (контрапункт, лейтмотив) позволяют студентам колледжа искусств находить сходство между классическим музыкальным искусством и музыкой в кинофильме.

Однако высокий интерес к музыкальной составляющей кинофильма не является показателем знания творчества кинокомпозиторов, большинство студентов НИСПТР и колледжа искусств продемонстрировало низкий уровень знания творчества отечественных и зарубежных кинокомпозиторов и их работ в кино.

Самооценка уровня знаний в области киноискусства и киномузыки по десятибалльной системе составила: НИСПТР — 4,67; колледж искусств — 6,17. Значимые различия: $t = 3,12$ при $p \leq 0,01$.

Таким образом, модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности, реализация которых определяет развитие педагогического мастерства и личностных качеств педагога.

Г.М. Коджаспирова [1] говорит о феномене педагогической культуры, интегрирующем личностные и профессиональные качества учителя как совокупности высокого уровня развития и реализации сущностных личностных сил педагога, его способностей и возможностей. Компонентами педагогической культуры являются педагогическая направленность, совокупность профессионально-значимых личностных качеств и способностей, широкий кругозор, педагогическая эрудиция, высокий уровень культуры и компетентность.

Личность современного педагога во многом определяется его кругозором, высоким уровнем культуры. С целью определения уровня эстетической культуры студентов нами было проведено анкетирование.

Согласно его результатам, музыка и кино в молодежной среде являются одними из базовых составляющих, отражающих образ жизни и поведение этой социальной группы. Наиболее востребованы жанры, представляющие собой массовую (популярную) культуру в искусстве. В последние десятилетия музыка развлекательного характера начинает доминировать над другими жанрами. Популярная, «раскрученная» и «модная» музыка становится повседневной аудиовизуальной реальностью с бесконечной чередой многочисленных хит-парадов, рейтингов популярности, рекламных роликов, музыкальных клипов, а также с постоянно появляющимися шокирующими слухами, скандальными статьями в молодежных журналах и в сети Интернет.

Ориентация значительной части студенческой аудитории сводится к выбору фильмов зрелищно-развлекательного жанра (комедия, приключения, фантастика), отторгающего проблемное, сложное по художественному языку искусство (авторское и документальное кино). Массовая (популярная) культура в рамках киноискусства занимает первые места в жанрово-тематических предпочтениях и, следовательно, оказывает максимальное влияние на эстетическую культуру, вкус и мировоззрение будущих учителей.

Результаты исследования позволяют говорить о низком уровне эстетической культуры среди студентов, тем не менее большинство опрошенных (76,7 %) заинтересованы в повышении уровня эстетической культуры.

Многомерность современного эстетического пространства, появление которого связано с глобальной информатизацией общества и новыми способами функционирования искусства и культуры (кино, телевидение, видео, интернет), диктует необходимость формирования готовности к самостоятельному

взаимодействию студентов с различными информационными источниками. Эстетическая самообразовательная деятельность обеспечивает раскрытие способностей, создает возможность личностного роста и самореализации, способствует развитию культурной индивидуальности личности и раскрытию ее эстетического потенциала.

Литература

1. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогика. — М.: Гардарики, 2004. — 567 с.
2. *Петрова, Г.А.* Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования: Учебно-методическое пособие. — Казань: Центр инновационных технологий. 2009. — 151 с.
3. *Печко, Л.П.* Уровни эстетического сознания и отношения старшеклассников к миру прекрасного. // Структура и уровни эстетического сознания у старшеклассников. — М.: АПН СССР, 1989. — С. 6–20.

40. Кузьмичева Е.О., Пошехонова Ю.В.

Ярославль

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ССУЗ¹

Цель работы заключается в исследовании взаимосвязи стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы личности у учащихся железнодорожного ССУЗ на стадии профессионального обучения разных учебных периодов. Объектом исследования являются стратегии поведения в конфликте и мотивационная сфера личности учащихся ССУЗ. Предмет исследования — взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы личности учащихся ССУЗ на этапе профессионального обучения разных учебных периодов. В качестве гипотезы выступает предположение о том, что выбор стратегии поведения в конфликте связан с мотивационной сферой личности студентов.

Выборку составили 17 студентов I и II курсов и 16 студентов III и IV курсов железнодорожного техникума.

В качестве методического инструментария использовались «Оценка стратегий поведения в конфликте» (К. Томас, Н.В. Гришина) и «Изучение мотивационного профиля личности» (Ш. Ричи и П. Мартин).

Эмпирические данные были подвергнуты математической обработке. Согласно U-критерию Манна—Уитни студенты I–II курсов и студенты III–IV курсов достоверно различаются по показателям компромисса как стратегии поведения в конфликте ($p < 0,05$) и по показателям потребности в достижении и постановке для себя дерзких вызывающих целей ($p < 0,05$).

Студенты, относящиеся к учебно-профессиональному периоду и фазе наивысшего развития учебной деятельности, чаще, чем студенты, относящиеся к учебно-академическому периоду и фазе осознания неэффективности профессиональных форм учебной деятельности (I и II курсы), используют стратегию компромисса в конфликте ($p < 0,05$).

Для студентов III и IV курсов актуальным является дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии, формирование черт личности профессионала, развитие эмоционально-волевых качеств. Важным также является обретение устойчивости и энергии для повседневных учебных действий. Следовательно, стратегия компромисса будет самой оптимальной стратегией в этом случае, она предполагает собой взаимные уступки, принятие точки зрения другой конфликтующей стороны, сохранение устойчивого эмоционального состояния, отсутствие агрессии. Могут возникать трудности по поводу прохождения практики, переживание некомпетентности, вследствие чего студенты склонны применять стратегию компромисса, чтобы уменьшить переживания из-за возможных неудач и избежать проблем с другими людьми.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00738а) и РФФИ (проект № 10-06-00204а).

Потребность в достижении и постановке для себя дерзких вызывающих целей в большей степени преобладает у студентов, которые относятся к учебно-академическому периоду. На данном периоде существует незавершенность процесса профессионального самоопределения, т. к. поступление в учебное заведение может быть обусловлено случайными обстоятельствами, качество принятого решения о получаемой профессии может быть низким; исходя из этого, студенты ставят дерзкие и вызывающие цели в силу смутного видения образовательной и профессиональной перспективы.

За исключением этих двух пунктов выборки имеют большое сходство. Во многом это объясняется общей сферой деятельности студентов и одной специализацией; следовательно, они имеют схожие интересы, хотя бы и в профессиональной деятельности, и схожие потребности. В обеих выборках наблюдается большая потребность в высоком заработке и материальном вознаграждении. Полученные данные вполне ожидаемы: на каждой стадии профессионального становления для человека заработок будет играть большую роль, т. к. от него зависит реализация других потребностей.

Довольно часто студенты обеих выборок указывают стратегию сотрудничества в конфликте — эти данные мы объясняем направленностью специализации выборки. Будущая профессия студентов предполагает согласованное общение с людьми, и от этого зависит четкое функционирование перевозок на транспорте.

Для исследования связей использовался корреляционный анализ Спирмена.

В выборке студентов I и II курсов наиболее сильная обратная связь наблюдается между приспособлением и потребностью в социальных контактах на уровне легкого общения с широким кругом людей ($p < 0,05$), соперничеством и потребностью в разнообразии и переменах или желанием постоянно испытывать стимулирующий интерес ($p < 0,05$), компромиссом и потребностью в разнообразии и переменах ($p < 0,05$).

Во время учебно-академического периода обучения студенты с высокой потребностью в социальных контактах редко выбирают стратегию приспособления, т. к. стратегия приспособления предполагает уступки и соглашение с противником, а в этом случае социальные контакты не смогут полностью реализоваться из-за подчинения одних людей другим; потребность же в социальных контактах предполагает равное взаимодействие студентов по отношению к друг другу.

У студентов I и II курсов потребность в разнообразии и переменах прямо пропорционально связана с компромиссом и обратно пропорционально — с соперничеством. Выбирая стратегию компромисса, студенты учитывают точки зрения двух сторон, следовательно, они получают новые знания и признают в какой-то мере позиции других людей, поэтому при выборе данной стратегии будет присутствовать разнообразие, приниматься общее решение, заключающее в себе интересы обеих сторон. При соперничестве же учитывается только собственная точка зрения, при этом получается, что студент не извлекает для себя ничего нового и потребность в разнообразии не реализуется. Используя стратегию соперничества в учебно-академическом периоде и доказывая только свою точку зрения, студенты рискуют не получить поддержки старших курсов или преподавателей, что в будущем может привести к сомнениям в собственных возможностях.

В выборке студентов III и IV курсов установлена обратная связь между выбором соперничества как стратегии поведения в конфликте и потребностью в социальных контактах ($p < 0,01$). Студенты с высокой потребностью в социальных контактах на уровне легкого общения с широким кругом людей часто используют стратегию соперничества.

Используя стратегию соперничества во время учебно-профессионального периода, студенты отстаивают свои позиции, приобретая при этом новые навыки общения, находя тем самым своих сторонников или наоборот — оппонентов, которые могут их чему-либо научить. В тоже время сами студенты обладают уже определенным набором знаний и сами могут доказать кому-либо свою правоту, тем самым расширяя круг социальных контактов. Вероятно, что в этот широкий круг общения входят преподаватели и люди этой же профессии на более высокой стадии профессионального становления, что способствует развитию у студентов значимых черт личности профессионала.

Выводы

1. Проведен теоретический анализ проблемы стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы личности; выделена проблема взаимосвязи мотивационной сферы личности и стратегий поведения в конфликте на разных стадиях профессионального становления.

2. Исследована взаимосвязь выбора стратегии поведения в конфликте и мотивационной сферы личности на разных периодах обучения студентов. В период учебно-академического обучения (I и II курсы) наиболее сильная обратная связь наблюдается между приспособлением и потребностью в социальных контактах на уровне легкого общения с широким кругом людей, соперничеством и потребностью в разнообразии и переменах или желанием постоянно испытывать стимулирующий интерес, компромиссом и потребностью в разнообразии и переменах. В период учебно-профессионального обучения (III и IV курсы) установлена связь между выбором соперничества как стратегии поведения в конфликте и потребностью в социальных контактах. Тем самым наша гипотеза о том, что мотивационная сфера личности связана с выбором стратегии поведения в конфликте, подтвердилась.

41. СЕМЫКИН В.А., ЛЕБЕДЧУК П.В.

Курск

**ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ, ПРОИЗВОДСТВА —
ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ КАДРОВ**

Изменение роли образования в современном обществе, когда оно становится не только пространством личностного развития человека, но и механизмом развития регионов и страны в целом, выдвигает новые требования к организации деятельности высшей школы. Инновационный характер высшего образования сегодня связывают с формированием готовности к быстрым переменам, к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству и сотрудничеству с другими людьми.

Подготовка специалиста определяется потребностями современного производства в высокопрофессиональных, компетентных, инициативных, самостоятельных, открытых творчеству специалистов. В то же время уровень подготовки выпускников вузов нередко не соответствует требованиям, которые предъявляют к ним работодатели. В результате более 60 % молодых специалистов работают по специальности, не связанной с полученным образованием. Чтобы специалист мог продуцировать новое знание, осуществлять нововведения, непрерывно совершенствовать свою квалификацию и быстро адаптироваться к изменениям на мировом рынке, его обучение должно носить активный характер, сопровождаться включением в научный поиск и быть максимально приближенным к условиям той реальной практической деятельности, которая связана с его специальностью. В связи с этим возрастает роль научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях, которая предполагает не только создание и освоение новшеств, но и их продвижение на рынке.

Покажем роль взаимосвязи науки и производства в подготовке конкурентоспособных кадров на примере Курской государственной сельскохозяйственной академии. Более полувека, решая поставленные научные задачи, курская аграрная научная школа опирается на два фундаментальных принципа: единство теории, эксперимента и практики; системность в исследовании и решении практических задач. Научные работы ученых академии охватывают широкий спектр проблем, касающихся повышения экономической, технологической, социальной, экологической эффективности и конкурентоспособности в системе агропромышленного комплекса. Более 20 научных творческих коллективов академии отвечают требованиям, предъявляемым к научным школам. Они разработывают новые оригинальные направления в науке, решают актуальные научно-производственные проблемы, сохраняя общность принципов и методических приемов решения поставленных задач. Деятельность научных школ академии с каждым годом становится все более масштабной, сформировавшиеся традиции продолжают новые поколения исследователей: большинство научных разработок — это совместная работа руководителей и их учеников. Одной из важнейших задач является включение молодых ученых в научное творчество. В академии накоплен богатый опыт организации научных, методических, учебных

исследований, в которых активное участие принимают аспиранты и студенты — будущие специалисты агропромышленного комплекса.

Растущая потребность в объединении усилий ученых для коллективного решения насущных проблем в агропромышленном производстве позволяет рассматривать деятельность региональных научных школ не только с точки зрения их вклада в фундаментальные и прикладные исследования, но и в качестве одного из социально-психологических факторов развития экономики на местах. Сближению науки, образования и производства способствует проведение научно-исследовательских и опытно-экспериментальных работ, апробацию инновационных научных разработок в условиях производства на базе учебного хозяйства «Знаменское». Производственная практика в условиях данного сельскохозяйственного производственного комплекса, имеющего хорошую учебно-производственную базу (учебная ферма, полигон, опытное поле, учебные лаборатории, ветеринарная клиника и др.), а также участие в проводимых здесь научно-методических семинарах и научно-производственных конференциях разного уровня позволяют формировать у будущих специалистов инновационное мышление, транслировать передовой производственный опыт в процесс обучения. В настоящее время ученые академии активно сотрудничают, обмениваются опытом с коллегами ближнего и дальнего зарубежья. Студенты получают возможность пройти практику и усовершенствовать свою профессиональную подготовку в других странах, приобретая опыт мобильности в сфере своей профессиональной деятельности.

Обучение в тесной связи с исследовательской работой и практической деятельностью обеспечивает социально-профессиональную подготовленность выпускников вуза. В отечественной науке под социально-профессиональной подготовленностью (по В.В. Новикову) имеется в виду не только подготовленность к работе по специальности, но и общественная и психологическая готовность к конкретному труду, на конкретном рабочем месте, в конкретных условиях труда, в сложившемся социально-психологическом климате государства и конкретной организации. В то же время речь идет и о формировании нравственных качеств: воспитанности, чувства долга, гражданственности, коллективизма, совести, дисциплинированности, общественной активности, которые закладываются в совместной творческой деятельности студентов, будущих специалистов, преподавателей и ученых с опытом практической деятельности.

Следует отметить, что в последнее время большой процент студентов сельскохозяйственного вуза составляют выпускники городских школ, а многие из них далеки от потребностей сельского хозяйства. Поэтому необходимо думать не только о высоком качестве подготовки специалиста агропромышленного комплекса, но и о привитии студентам любви к избранной специальности. Для этого в академии используются все имеющиеся резервы, весь творческий потенциал.

Достичь высокого качества подготовки специалиста невозможно без интеграции науки, образования и производства. Только на агропромышленном предприятии, создав условия для прохождения производственной практики, мы можем получить востребованного специалиста. В Курской государственной сельскохозяйственной академии этому вопросу уделяется серьезное внимание. Таким образом, подготовка квалифицированных кадров, способных реализовать свой творческий потенциал в производстве, строится в следующем направлении: наука — образование — производство, что позволяет формировать не только операционно-деятельностные, но и личностные характеристики молодых специалистов, обеспечивающие их конкурентоспособность в современных экономических условиях.

Вместе с тем важной составляющей повышения качества подготовки специалистов агропромышленного производства является также интеграция бизнеса и образования. Напрямую привлечь бизнес, чтобы он выступал заказчиком, может только рынок. В нашем регионе есть агропромышленные комплексы, которые изъявляют желание работать с академией, чтобы под их заказ были подготовлены высококвалифицированные специалисты. Следовательно, есть основание полагать, что интеграционные процессы обучения, науки, производства и бизнеса позволяют: улучшить качество высшего профессионального образования; интенсифицировать научные исследования; интенсифицировать инновационные процессы в подготовке высококвалифицированного специалиста аграрной сферы; более эффективно осуществлять подготовку и переподготовку не только работников сельского хозяйства, но и научного персонала высшей квалификации.

42. Леонов Н.И., Наумова Т.А., Алексеев М.А.

Ижевск

**РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ КОНФЛИКТОЛОГИИ»**

В настоящее время необходимость конфликтологических знаний, умений и навыков признается всеми, анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным специальностям (гуманитарным и техническим) показал, что в 98 % из них указаны как значимые следующие функции специалиста: налаживание взаимодействия между субъектами профессиональной деятельности, наличие комплекса знаний, умений и навыков в области управления конфликтами. Таким образом, конфликтологическая подготовка должна стать одним из приоритетных направлений в процессе профессионального становления специалиста, основой его успешной профессиональной адаптации.

Целью нашего исследования является выявление условий и создание педагогической технологии, способствующей развитию конфликтологической компетентности у студентов ВПО на факультативных занятиях по курсу «Основы конфликтологии».

Гипотезой исследования стало предположение о том, что конфликтологическая компетентность как вид коммуникативной компетентности у студентов ВПО будет развиваться успешно, если:

- учебная программа предусматривает выполнение творческих индивидуальных заданий, способствующих развитию познавательного компонента компетентности;
- педагогическое взаимодействие основано на групповых формах организации учебного процесса, интерактивных и проблемных методах обучения;
- средством обучения является мультимедийный web-сайт.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи исследования:

- разработать учебную программу, которая предусматривает выполнение творческих индивидуальных заданий, предотвращающих конфликтные ситуации;
- разработать технологию педагогического взаимодействия, основанную на групповых формах организации процесса, интерактивных и проблемных методах обучения;
- разработать мультимедийное средство обучения, основу которого будет составлять web-сайт.

Конфликтологическая компетентность рассматривается нами на двух уровнях:

- первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владение способами регулирования для разрешения;
- второй предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия, владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия.

Конфликтологическая компетентность включает в себя следующие компоненты:

1. Гностический компонент включает знания о причинах возникновения конфликтов, закономерностях и этапах его развития и протекания, особенностях поведения, общения и деятельности оппонентов, их психических состояниях, применяемых приемах конфликтного противоборства, психологических характеристик конфликтных личностей.
2. Регулятивный или конструктивный компонент предполагает умение воздействовать на оппонентов, влиять на их оценки, суждения, мотивы противоборства, разрешать конфликт на справедливой и конструктивной основе, в т. ч. выступая в качестве «третьей стороны», умение формировать общественное мнение по отношению к оппонентам, организовывать работу в постконфликтной ситуации.
3. Проектировочный компонент содержит умения на основе имеющихся знаний предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в конфликте, оценивать его влияние на психологический климат в коллективе и т. п.

4. Рефлексивно-статусный компонент предполагает наличие развитой рефлексивной организации деятельности и отношений, рефлексию собственного поведения и общения, отражение иерархических отношений.

5. Нормативный компонент предполагает знание корпоративных этических норм поведения и отношений, следование им.

Таким образом, конфликтологическую компетентность будущего специалиста можно обозначить как его возможность и способность определять свое поведение и поведение окружающих в предконфликтной, конфликтной ситуациях с целью конструктивного их разрешения или недопущения. Важной характеристикой конфликтологической компетентности является конфликтологическая готовность, которая предполагает готовность субъекта деятельности к разрешению различных конфликтных ситуаций.

Для проверки гипотезы и эффективности разработанной нами педагогической технологии на практике был проведен педагогический эксперимент с одной группой студентов I курса на базе высшего профессионального образования.

Респондентам предлагалось выполнить творческое задание (анализ ситуации) по рекомендации преподавателя, стимулом которому служит видеосюжет. Затем им предлагалась анкета, разработанная Н.И. Леоновым, состоящая из двух частей. В первой части им следовало определить, что им предлагается в видеоролике: конфликт или конфликтная ситуация. Вторая часть состояла из 12 методов разрешения конфликтов и конфликтных ситуаций. В этой части респондентам предлагалось по 5-бальной шкале оценить, какой метод следует применить для разрешения ситуации, представленной в видеоролике. Затем эта же анкета предлагалась после изучения курса Н.И. Леонова «Основы конфликтологии».

Среди заданий были вопросы на знание теоретических основ конфликтологии. Так, студенты просматривали задание-видеосюжет и определялись с конфликтом или конфликтной ситуацией имеют дело. Далее они решали по 5-бальной шкале, какой метод лучше использовать для разрешения конфликта или конфликтной ситуации. Методы разрешения конфликтов мы разделили на 3 группы: 1) административные методы; 2) посреднические методы; 3) психологические методы.

С целью сопоставления показателей, измеренных в разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, осуществлен анализ результатов исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона для установления их направленности и выраженности сдвигов.

Проведенное среди студентов пилотажное исследование «Представления о конфликтах» выявило следующее:

- около 60 % испытуемых имеет слабое представление о конфликтах, способах их разрешения;
- более половины не имеют представления о последствиях конфликтов как с ровесниками, так и с преподавателями;
- у испытуемых не сформировано представление о наиболее целесообразных стратегиях и тактиках своего поведения в конфликтной ситуации.

С целью диагностики результатов обучения мы совместно с автором курса «Основы конфликтологии» Н.И. Леоновым разработали анкету, которая включает описание методов и способов разрешения конфликтов адекватно предложенным ситуациям. В качестве образца приведем один пример. Инструкция: «Выберите степень согласия с тем, какие методы необходимо использовать: 1) малая степень; 2) ниже среднего; 3) средняя степень; 4) выше среднего; 5) высокая степень. 1. Принцип «принудительного слушания третьего» заключается в том, считает автор, что обычно во время ссоры конфликтующие не слушают друг друга, приписывая обидчику тон и слова, которых в действительности не было. Фиксирование на этом внимания конфликтующих может снять или уменьшить накал борьбы».

Таким образом, в ходе реализации программы было выявлено, что студенты выбирают более целесообразные методы разрешения конфликтов, что позволило нам в дальнейшем усовершенствовать факультативный курс «Основы конфликтологии».

На основании полученных результатов и апробации программы нами разработаны занятия «Основы конфликтологии».

Были выполнены следующие задачи:

1. Разработаны средства диагностики представлений о конфликтах.
2. Разработана структура курса.
3. Подготовлены видеоматериалы.
4. Разработан мультимедийный учебный курс.

На первом этапе была выполнена задача, связанная с разработкой мультимедийного учебного средства для формирования конфликтоустойчивого поведения учащихся на примере курса Н.И. Леонова «Конфликтология». Предлагаемый нами мультимедийный курс разработан при помощи следующих инструментальных средств: Adobe Photoshop, Joomla 1.5.22, Macromedia Flash 5, Pinnacle Studio 14, Nero Wave Editor.

Мы разработали мультимедийное средство обучения, включающее в себя видеолекции (авторский курс Н.И. Леонова), творческие задачи для работы в малых группах, интерактивные средства (тематический чат и форум). Средством контроля являются тестовые задания (авторская разработка). Курс рассчитан как для студентов очной формы обучения в качестве средства для самостоятельной работы, так и для специалистов в качестве курса «ликбеза» по конфликтологии. Кроме того, наш курс хорошо встраивается в систему дистанционного обучения.

43. Мурзина Г.А.

Альметьевск

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Педагог, как и любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, которой он управляет. Он должен опираться на возможности ученика, его потенциал, а не на авторитет своей власти и принуждение. Его главная задача — выявить, раскрыть и развить все ценное в человеке, а не формировать привычку к послушанию, поэтому педагогическая профессия требует двойной подготовки — психологической и специальной [2].

В педагогике требования к педагогу выражаются разными терминами: «профессиональная пригодность», «профессиональная готовность». Названные понятия имеют особые смысловые оттенки и часто употребляются в разных контекстах. Как правило, *под профессиональной пригодностью* понимается совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии. А *профессиональная готовность* (понятие более емкое и подвижное) в применении к педагогической деятельности кроме профпригодности включает в себя уровень умений и навыков. В ее составе правомерно выделить психологическую, психофизиологическую и физическую готовность (профпригодность), с одной стороны, и научно-теоретическую (*профессиональную компетентность*), практическую подготовку (*профессиональная компетенция*) педагога, с другой. Такое выделение важно, поскольку студент по своим психофизиологическим качествам может быть пригоден к работе в качестве педагога, но в силу недостаточной теоретической или практической подготовки еще не готов к ней.

Известно, что личность учителя развивается, формируется и проявляется в процессе педагогической деятельности и педагогического общения, и каждая из сфер труда учителя предъявляет особые требования к его личностным качествам [1].

В современных условиях модернизации образования, при переходе от «*знаниевого*» подхода к «*компетентностному*», совершенствуются профессиональные функции учителя, и, соответственно, требования к его психолого-педагогической компетентности. Показателями зрелости педагогической деятельности (согласно исследованиям Л.М. Митиной) являются: сформированность компонентов педагогической деятельности, педагогическое целеполагание (ПЦ), педагогическое мышление (ПМ), педагогическая рефлексия (ПР), педагогический такт (ПТ) и педагогическая направленность (ПН).

Обобщая все подходы к пониманию профессиональных компетенций, можно выделить два основных в толковании понятия «*компетенции*»:

- способность человека действовать в соответствии со стандартами;
- характеристики личности, позволяющие добиваться результатов в работе.

При этом первый подход можно условно назвать «функциональным», поскольку он основан на описании задач и ожидаемых результатов, а второй — «личностным», т. к. в фокусе оказываются качества человека, обеспечивающие успех в работе.

«Личностный» подход, несмотря на довольно мощный арсенал средств, не позволяет находить ответ на вопрос: «Сможет ли кандидат выполнить работу так, как нам это нужно (т. е. имеет ли он достаточный опыт, подготовку, конкретные необходимые способности)?». Кроме того, наличие определенных психологических характеристик, препятствующих данной работе, еще не свидетельствует о непригодности, как и отсутствие необходимых для данной должности противопоказаний не гарантирует профпригодности.

«Функциональный» подход сфокусирован не на личностных характеристиках, а на стандартах деятельности и главный вопрос здесь — каковы те существенные элементы деятельности, которые должны быть реализованы, чтобы считать результат достигнутым, удовлетворяющим заданным требованиям. Число сторонников функционального подхода растет. Поэтому в современной практике термин «*профессиональная компетенция*» чаще всего определяет способность субъекта профессиональной деятельности выполнять задачи с заданными стандартами [3].

Разведем понятия «компетенция» и «компетентность». Согласно ФГОС второго поколения, «под *компетенцией* необходимо понимать актуализированную в освоенных областях образования систему ценностей, знаний, умений и навыков, способную адекватно воплощаться в деятельности человека при решении возникающих проблем, а под *компетентностью* — качественную характеристику реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, обобщенных способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих способность (готовность) человека активно и творчески использовать полученное образование для решения лично и социально значимых образовательных и практических задач, эффективного достижения жизненных целей».

В словаре «*профессиональная компетентность учителя*» трактуется как владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания, а *компетенция* — как способность к мобилизации знаний и умений для решения определенных задач.

Исходя из направлений профессиональной деятельности педагога, обычно выделяют следующие ключевые компетенции, которыми должен владеть учитель: информационная, коммуникативная, социальная, готовность к самообразованию, управленческая (самоменеджмент).

Информационная компетенция — это умение работать с информацией, собирать информацию, пользуясь различными поисковыми системами, планирование информационного поиска, способность критически относиться к информации, делать аргументированные выводы, использовать информацию для планирования и коррекции собственной деятельности.

Коммуникативная компетенция — это владение устной и письменной речью, готовность получать необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге или во время публичного выступления на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (этническим, религиозным, профессиональным, личностным и т. п.) других людей.

Готовность к самообразованию — это способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость и направления саморазвития для успешного решения задачи.

Социальная компетенция — это способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу, брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, конструктивно решать проблемы взаимодействия.

Самоменеджмент — это умение идентифицировать проблему, формировать образ желаемого результата, анализировать и соотносить реальную и желаемую ситуацию, определять пути выхода и направления развития сложившейся ситуации, применять инновационные технологии, планировать ресурсы (внешние и внутренние), моделировать ситуацию, оценивать итоги (общие и собственные).

Анализ научной литературы по данной проблеме показал, что во всех подходах к компетентностно-ориентированному образованию акцентируется активная позиция педагога, его готовность к целеполаганию и действию, ценностная составляющая, роль социокультурных общественных требований [3]. Кроме того, в реализации компетентностно-ориентированного образования подчеркивается важность наличия

опыта педагогической деятельности у педагога, однако однозначного ответа на вопрос, в какой мере профессиональная компетентность педагога связана с его стажем профессиональной деятельности, нет.

С целью проверки гипотезы о связи стажа педагога с уровнем развития его профессиональных компетенций нами было проведено эмпирическое исследование, в котором проверялась гипотеза о том, что выраженность профессиональных компетенций и их самооценка у педагогов с различным стажем работы различаются следующим образом:

— самооценка эффективности своей профессиональной деятельности и компетенций у педагогов с большим стажем работы значительно выше, чем у «молодых» педагогов;

— педагоги с большим стажем работы менее склонны к совместной работе в сотрудничестве и со-творчестве, т. к. они более традиционны и консервативны, самоуверенны, опытни, на все имеют свое собственное суждение и мало склонны его менять.

Организация исследования. Для проверки гипотезы нами было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Набережные Челны и г. Альметьевска. В исследовании принимали участие преподаватели со стажем работы от 1 до 35 лет. Объем выборки — 70 человек в возрасте от 23 до 59 лет.

В процессе исследования была использована разработанная нами анкета «Оценка профессиональных компетенций педагогов». В результате теоретического анализа педагогической и психологической литературы, основываясь на требованиях ФГОС ВПО, было выявлено пять базовых компонентов профессиональных компетенций. Каждый базовый блок был расширен рядом частных видов компетенций. Анкета предназначена для субъективной и объективной диагностики уровня реализации педагогической деятельности, степени проявления интегративной совокупности характеристик (знаний, умений, навыков, способностей, мотивов, убеждений, ценностей, т. е. профессиональных компетентностей) в профессиональной деятельности на соответствующем уровне и достижение определенного результата.

Разработанная анкета состоит из пяти блоков — компонентов профессиональной компетентности педагогов: деятельностного, социального (коммуникативного), личностного, мотивационно-волевого, рефлексивного. Для субъективной оценки профессиональной компетентности педагоги сами оценивали наличие у себя предложенных компонентов профессиональных компетенций педагога по степени возможной их выраженности по 10-балльной шкале (от 0 до 10 баллов: 0 — отсутствие; 10 — максимально выражено). Объективную оценку педагогов по этой же анкете отдельно осуществлял специалист-психолог, хорошо знающий профессиональные качества педагогов.

Результаты исследования профессиональных компетенций педагогов с различным стажем работы. Общие результаты объективных и субъективных оценок компонентов профессиональных компетенций у педагогов с различным стажем работы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения объективных и субъективных оценок компонентов профессиональных компетенций у педагогов с различным стажем работы

Стаж	Компоненты					
		1	2	3	4	5
		Объективные оценки				
1–15 лет		7,74	7,81	7,6	7,33	7,72
от 16 и более		7,98	7,09	7,25	7,22	7,29
		Субъективные оценки				
1–15 лет.		7,94	7,83	7,94	8,03	8,42
от 16 и более		9,1	8,61	8,87	8,86	9,02

Где компоненты: 1 — деятельностный, 2 — социально-коммуникативный, 3 — личностный, 4 — мотивационно-волевой, 5 — рефлексивный.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

При сравнении *объективных и субъективных оценок* выявлено, что субъективные оценки педагогов с большим стажем работы значительно превышают объективные показатели, т. е. можно говорить, что самооценка педагогов по мере увеличения стажа возрастает; кроме того, «молодые» педагоги менее самоуверенны, ближе к реальности, поэтому они оценивают себя более адекватно, особенно по уровню владения профессиональной деятельностью и владению приемами профессионального общения и сотрудничества.

При подробном анализе и сравнении *объективных показателей* педагогов с различным стажем работы можно сказать следующее: по уровню профессионального мастерства показатели опытных педагогов незначительно выше, чем у «молодых»; в то же время по уровню коммуникативной организации, нацеленности на сотрудничество, открытости и умению выбирать оптимальные стили общения имеет место значительное превышение показателей «молодых» педагогов — это может означать, что педагоги с большим стажем работы более традиционны и консервативны, самоуверенны, опытные, на все имеют собственное суждение и мало склонны его менять.

Комплексный анализ данных показал, что:

— в целом по личностному компоненту нет значимых различий между группами педагогов с различным стажем, тем не менее можно отметить у «молодых» педагогов большую способность к самовыражению и социальной смелости;

— в целом по мотивационно-волевому компоненту значимых различий также не наблюдается, но при анализе его составляющих у более опытных педагогов выявлена большая устойчивость профессиональной мотивации и сниженные инициативность и креативность;

— в целом по рефлексивному компоненту объективные оценки «молодых» педагогов незначительно выше, чем у их старших товарищей, но при детальном анализе выявлено, что «молодые» педагоги значительно лучше владеют приемами саморегуляции и выделяются стремлением к самопознанию, а опытные педагоги отличаются повышенной требовательностью к себе и окружающим, что можно объяснить профессиональным выгоранием.

Литература

1. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал. — М., 1994.
2. Смирнов, С.А. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии. — М.: Академия, 2003. — 512 с.

44. САВВА Н.В.

Волгоград

АУТОКОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Сегодня развитие науки и общества в целом в инновационном ключе предъявляет особые требования к каждому отдельному человеку как к профессионалу. Для соответствия этим требованиям специалист должен обладать необходимыми качествами, установками и ценностями, которые позволят ему успешно и эффективно включаться в инновационные процессы. В науке сегодня многими исследователями выделяются такие феномены, как «личный синдром», «современный менталитет», «модель современного человека». В этой связи нельзя не учитывать тот факт, что уровень развития образования играет едва ли не главную роль в обеспечении этого процесса. Поэтому, учитывая то, что ключевой фигурой любого образовательного процесса является педагог, немаловажным является высокий уровень его профессионализма и развития его личности в целом. В связи с чем важно говорить об инновационном потенциале личности педагога, который позволяет ему быть в контексте изменений, влекущих за собой реформы образования, а также способствует готовности педагога к инновациям.

Такое понятие, как «инновационный потенциал личности», вошло в психологию относительно недавно. Инновационный потенциал в исследованиях ученых, в частности Э.В. Галажинского, понимается как интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность, во-первых, генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства, и, во-вторых, обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления.

Адекватность оценки педагогом ситуации в образовании, а также возможность успешного функционирования в этом процессе во многом обусловлены способностью объективного восприятия собственной фигуры в инновационной парадигме. По мнению А.Д. Цедринского, сегодня любому образовательному учреждению нужен не просто специалист-предметник, специалист-функционал, а специалист нового уровня профессиональной компетентности и духовно-нравственных качеств: учитель-новатор, инноватор, педагог-исследователь, педагог-ученый [5]. По мнению М. Филатовой и Л. Волковой, это возможно при условии развития творческих способностей человека, а также при закреплении в его профессиональном сознании установок на поиск инноваций, анализ проблем и вариантов деятельности, мотивирующее самостоятельное осмысление действительности, самопознание собственной индивидуальности, превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития [4].

Кроме того, говоря об успешном функционировании специалиста в профессии в условиях инновационного развития, педагоги А.К. Белоусова, Ю.В. Фастовцева к числу важнейших характеристик профессионала относят адекватную самооценку, сформированность Я-концепции, коммуникативность, ассертивность, толерантность, самоактуализацию и самореализацию, эмоциональную гибкость, овладение высоким уровнем профессиональной деятельности (ЗУН), сознательное изменение и развитие себя в ходе осуществления своей деятельности, удовлетворенность деятельностью, способность к эффективной совместной деятельности [1].

Это подтверждается мнением Т.Н. Щербаковой, В.Э. Арутюнян, которые, выделяя некоторые общие позиции в развитии личности, продуцирующей успешные модели социального и профессионального поведения, помимо умения строить позитивные отношения, уверенности в самоэффективности, ориентации на постоянное развитие и пр., отмечают такое умение, как более глубокое восприятие себя, других и мира [6]. Другими словами, постоянное повышение уровня своей профессиональной компетентности, в т. ч. и аутокомпетентности, которая является одной из ее базовых составляющих, будет способствовать успешному нахождению педагога в своей профессиональной деятельности в условиях стратегии инновационного развития [2].

Понятие «аутокомпетентность» в науке представлено достаточно широко в трудах таких авторов, как Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, Т.Е. Егорова, И.В. Елшина, Ю.Н. Емельянов, Г.И. Метельский, А.П. Ситников и др. Более того, некоторые ученые считают аутокомпетентность базовой составляющей профессиональной компетентности современного специалиста (Н.С. Аболина).

Определяя это понятие, авторы видят в нем «адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деформаций» [2. С. 53]. Объективное и адекватное представление о себе и о своем функционировании как профессионала позволяет педагогу оценивать себя в контексте взаимодействия с другими, а также вносить своевременные коррективы в свою профессиональную деятельность. Кроме того, внесение коррективов и критическое отношение к особенностям своей деятельности и личности в целом позволяет своевременно не допустить снижения статуса психологического здоровья и формирование профессиональных деформаций, т. к. сложность их преодоления тесно связана с длительностью формирования этих явлений. В основе данного феномена лежит не только готовность и способность к целенаправленной психологической работе по изменению личностных черт, поведенческих характеристик, созданию волевых установок на достижение значимых результатов (В.П. Ситников, А.А. Деркач), но и осуществление самоизменения на различных этапах жизнедеятельности субъекта (Г.Е. Егорова). Это приобретает особую значимость в процессе функционирования в инновационных процессах, в рамках которых педагог сможет успешно находиться в контексте инновационных программ.

Помимо этого, аутокомпетентность — это компетентность самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, лежащей в основе эффективного поведения людей, профессиональной и социальной жизни (И.А. Зимняя). Для педагога данные характеристики особенно важны, поскольку они лежат в основе успешного взаимодействия с другими людьми, а это,

в свою очередь, является главным инструментом в педагогической профессии в условиях динамически изменяющегося общества.

Говоря о необходимом наборе качеств, которые характеризуют инновационный потенциал личности педагога, заметим, что важно не только обладать ими, но и уметь успешно применять в своей профессиональной деятельности. Аутокомпетентность включает комплекс умений (самодиагностика, саморазвитие, самокоррекция, самомотивирование), характеризующихся стремлением к профессиональному росту и адекватному самооцениванию (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов), а также она является одним из субъективных факторов, определяющих эффективность и продуктивность деятельности (Н.В. Кузьмина). Это позволяет говорить об аутокомпетентности не как об абстрактном качестве профессиональной компетентности, а о возможности использовать его как прикладное качество личности в профессиональной деятельности. Таким образом, по мнению В.Б. Бондаревой, аутокомпетентность позволяет совершенствоваться и познавать себя, способствует активизации резервных возможностей, управлению развитием способностей личности, тем самым обеспечивая профессиональный и личностный рост. Все это позволяет педагогу активно включаться в контекст инновационной парадигмы, выстраивая индивидуальную траекторию саморазвития и собственной профессиональной деятельности. Поскольку развитие инновационно активной личности является сегодня одной из целей современного образования, именно набор данных качеств у педагога позволит ее успешно реализовать.

Учитывая все вышеперечисленные характеристики данного феномена, можно говорить о первоочередной значимости формирования аутокомпетентности у современного педагога, поскольку только подобное объективное и осознанное отношение к своей личности в условиях профессиональной деятельности будет обеспечивать необходимый уровень инновационного потенциала личности, который, в свою очередь, позволит педагогу успешно функционировать в профессии.

Литература

1. Белоусова, А.К., Фастовцева, Ю.В. Психологические особенности развития успешности в профессиональной деятельности педагогов высшей школы в условиях модернизации образования и реформирования экономических взаимоотношений. // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. — Ростов-на-Дону, 2010.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. — 336 с.
3. Ожогова, Е.Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: Автореф. дисс ... к. психол. н. — Саратов, 2008.
4. Филатова, М., Волкова, Л. Социальные компетенции и современное образование. // Высшее образование в России. — 2007. — № 11.
5. Цедринский, А.Д. Инновационно-креативный подход к подготовке педагога нового типа. // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. — Ростов-на-Дону, 2010.
6. Щербакова, Т.Н., Арутюнян, В.Э. Проблема мотивации и актуализации повышения уровня психологической компетентности. // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. — Ростов-на-Дону, 2010.

45. Мурадалиев А.А.

Дербент

ВНУТРИРЕЛИГИОЗНЫЙ КОНФЛИКТ В ДАГЕСТАНЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА В ОБРАЗОВАНИИ

На Северном Кавказе, в частности в Дагестане, явно обозначился конфликт между традиционным исламом и различными его течениями (вахабитами, салафитами). Традиционный ислам потерял свои позиции

и оказался не в состоянии полностью утвердить себя в глазах своих последователей, зато различные его течения стали набирать сторонников и их ряды расширялись. Основные различия между традиционным исламом и его течениями заключались в выполнении культовых обрядов, в интерпретации Корана и других религиозных предписаний. Конфликт интересов между ними поначалу проходил в вялой и неявной форме, но затем перешел в открытые агрессивные проявления. Убийства и взрывы представителей традиционного духовенства и представителей правоохранительных структур стали обычным явлением.

Как же так получилось, что на Северном Кавказе стали расширять свое влияние религиозные течения вахабитского и салафитского толка?

Конфликт между традиционными религиями и различными их течениями обозначился в нашем обществе с развалом СССР: разрушения базовых ценностей советского общества привело к духовному опустошению. Декларация властью «социально-ориентированных» лозунгов и передел на этом фоне государственной собственности, резкое обнищание основной массы населения и такое же резкое обогащение незначительной группы людей привели к утере доверия к власти. Все это происходило при явном попустительстве религиозных представителей традиционного направления, которые в основном занимались материальными и культовыми сторонами. Ислам, в отличие от христианства, не имел сильного влияния на массы в период существования советской власти; атеистическое воспитание не могло преодолеть духовный и моральный кризис, связанный с распадом государства и утратой доверия к власти и ко всем гражданским и духовным ценностям. За преодоление духовного кризиса взялись различные религиозные течения и секты, в основном финансируемые из-за рубежа. Хотя религия в многонациональном Кавказе всегда выполняла интегративную функцию, последние два десятилетия она вносила в общество разлад и раскол.

Основная масса вовлекающихся в религиозные течения — это старшие подростки и юноши. Они оказались самой восприимчивой категорией населения для религиозного влияния.

Потому что в старшем подростковом и юношеском возрасте одним из важных возрастных психологических новообразований является формирование мировоззрения [1. С. 546, 4. С. 166, 5. С. 406].

Мировоззренческая функция — это одна из основных функций религии, идущая за такими функциями, как компенсаторная, коммуникативная, регулятивная, интегрирующе-дизинтегрирующая, культурантранслирующая, легитимирующе-разлегитимирующая [7. С. 135].

Однако с распадом СССР важнейшие социальные институты отстранились от выполнения мировоззренческой функции. Традиционный ислам занимал пассивную позицию, а в работу активно включились различные религиозные течения.

Можно ли избежать дальнейшего пополнения рядов религиозными фанатиками молодого, юношеского возраста? Да, если государство, в конце концов, сумеет преодолеть кризис в образовании, которое является важнейшим социальным институтом.

Образование выполняет две основные функции в обществе: обучение и воспитание [2. С. 48]. С позиции отечественной психологии, воспитательный процесс должен осуществляться с учетом возрастных психологических новообразований. Молодые люди, выпустившиеся из школы, попадают под влияние различных религиозных течений, и это можно объяснить тем, что образование не выполняет полностью воспитательную функцию, в частности функцию формирования мировоззрения подрастающего поколения.

И.А. Зимняя рассматривает образование в трех планах: как образовательную систему; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду «современное образование молодежи» или образование конкретного человека, его образованность [2. С. 48].

Реформа образования носила чисто технический характер: она коснулась в основном образовательной системы, но не образовательного процесса; содержание образования не изменилось, методы подачи информации остались те же, изменились лишь структура и объем часов в учебных программах. Единственное нововведение — это использование компьютеров, что увеличило возможность наглядного представления учебного материала, но на качество образования это не повлияло.

К сожалению, реформа образования не коснулась одного из важнейших компонентов учебной деятельности — мотивации. Если при советской системе образования были идеологически готовые образцы поведения, то новое государство с новой экономической и политической элитой не могло их предоставить, новая элита была слишком занята переделом собственности и юридической реформой, защищающей их

интересы. Мнение, что успех человека в новом обществе больше не зависит от образования, сложилось у подавляющего большинства населения. Важнейшей ценностью для человека нового государства стали деньги, которые можно «получить» и не имея образования, документ об образовании можно купить.

Новая политическая элита не уделяет достаточного внимания вопросу о мотивации педагога, вспоминая о нем только в период предвыборных политических выступлений.

С.А. Каверин пишет: «...общий психологический механизм формирования мотивации к труду состоит в том, чтобы предоставить человеку возможность извлекать из своей работы максимум положительных эмоций посредством удовлетворения не одной (зарплата в классификации под номером 5), а всего набора базовых потребностей» [3. С. 29].

Когда деньги в обществе становятся главной ценностью и когда статус педагога позиционируется как «беднота, постепенно переходящая в нищету», зарплата становится не пятым, как говорит С.А. Каверин, а первым мотивом поведения.

Воспитательные воздействия педагогов неэффективны в силу того, что педагог как источник и носитель информации утрачивает свой авторитет для учащихся. Человек с низким социальным статусом не может быть образцом для подражания, и вся информация, предоставляемая таким человеком, встречает коммуникативный барьер.

Педагогам одной из школ был задан вопрос: «Вы довольны своим положением в обществе?». Ответы опрошенных распределились так: очень доволен — 10.2 %, доволен — 50.8 %, трудно сказать — 15.3 %, не доволен — 20.3 %, очень не доволен — 3.4 %.

Опрос проводился анонимно, но все-таки большинство педагогов выражали опасения, что администрация школы узнает, кто и как отвечал.

Для стимулирования педагогов используются следующие методы:

- Различные конкурсы (например, «Педагог Года»). Однако они не отражают действительный уровень педагога, а лишь наличие педагогов-энтузиастов.
- Введение базовой и стимулирующей части зарплаты. Тем не менее это не решает вопрос мотивации труда педагога. Как выражаются сами педагоги: «готовишь пару учащихся к олимпиадам, а весь остальной класс на грани минимальных знаний». Кроме того, стимулирующая часть зарплаты внесла в коллективы педагогических работников раскол и конфликты. Часть педагогов зарабатывает очки на одаренных детях.

На вопрос: «Вы довольны своей зарплатой?» ответы педагогов одной из школ распределились так: очень доволен — 0 %, доволен — 0 %, трудно сказать — 6.7 %, не доволен — 55.9 %, очень не доволен — 37.2 %.

Зарплата остается важным индикатором социального статуса педагога, и отрицать это и ждать, что униженный и оскорбленный педагог будет полностью отдавать свои силы на воспитание подрастающего поколения, является большим заблуждением нашей политической элиты.

Таким образом, проблема формирования мировоззрения подрастающего поколения не может быть решена посредством воспитателей, имеющих низкий социальный статус. Этим положением в системе образования хорошо пользуются религиозные эмиссары из-за рубежа. Разнообразные религиозные течения берут на себя функции образования и традиционной религии.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
2. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология. — М.: Логос, 2000. — 384 с.
3. *Каверин, С.Б.* Мотивация труда. — М.: Институт психологии РАН, 1998. — 224 с.
4. *Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 464 с.
5. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. — М.: Академия, 1999. — 456 с.
6. *Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова.* — М., 1954.
7. *Яблоков, И.Н.* Религиоведение: Учебное пособие и Учебный словарь-минимум по религиоведению. — М.: Гардарики, 2000. — 536 с.

46. Причинин А.Е., Причинина А.В.

Ижевск

**АНАЛИЗ РИСКОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ**

Стратегическая ориентация общества на качественное обновление обозначается в развитых странах и в России как инновационное развитие. В определенной мере можно считать, что не только наука, технология, социальные подсистемы, но и все общество становятся нестационарными и инновационными. В таком обществе человек может обрести успех и устойчивость только при наличии у него определенных качеств, адекватных состоянию, проблемам и тенденциям культуры и среды, которые в совокупности определяют стиль его жизни и деятельности — динамичный, направленный на новизну и позитивные перемены.

Система образования на современном этапе развития общества представляет собой поле высокой инновационной активности. Во всем мире широко внедряются новые педагогические технологии, активные методы, формы, средства, приемы обучения. Также разработано несколько подходов к проектированию педагогических технологий. Эти действия охватили практически все сферы и уровни педагогического образования: дошкольное, школьное, профессиональное, постпрофессиональное и т. д. Очевидно, что происходящие изменения в системе педагогического образования — это ответ педагогических институтов на вызовы современного мира.

История развития человечества показывает, что каждый общественно-экономический уклад с учетом национальных особенностей имел соответствующую форму передачи знаний, умений и навыков, накопленных предыдущими поколениями. Эти образовательные структуры должны были удовлетворять общественные потребности в соответствующих кадрах. При нарушении данного соответствия всякий раз появлялась необходимость в инновациях, приводивших систему образования в равновесие с требованиями социума. Такой механизм реагирования системы образования на происходящие в обществе изменения можно назвать «догоняющим». В эпоху индустриального общества такой механизм обеспечивал социум необходимыми кадрами, но сейчас этот механизм не работает, т. к. реагирование любой системы, а в особенности системы образования в условиях риска и неопределенности, должно быть не «догоняющим», а «упреждающим» (опережающим). Система образования должна действовать с упреждением, только при этом условии она будет обеспечивать равновесие с требованиями социума и потребностями человека.

В последнее время в научную терминологию не случайно стали включаться такие понятия, как «опережающее развитие», «фактор будущего», «исследование будущего», «опережающее информационное моделирование будущего», «опережающее образование» и др. — это обусловлено реальностью. Упреждение — одно из наиболее часто употребляемых на сегодняшний день слов не только в быденной, но и в научной и философской речи. Образование, по мнению ряда ученых, должно стать опережающим, введение фактора будущего в образование позволит осуществить переход к устойчивому развитию (Б.М. Бим-Бад, И.М. Ильинский, К.К. Колин, В.П. Овечкин, К. Синкс, Э. Тоффлер, А.Д. Урсул, М. Хавелсруд и др.) [1].

Основное противоречие всей системы образования проявляется в следующем. С одной стороны, современная реальность может быть определена как нестационарная, изменяющаяся существенно и неопределенно за относительно короткие промежутки времени, а устойчивость человека и общества в этой среде напрямую зависит от их адекватной по темпам способности адаптироваться к этим изменениям среды и культуры (культурных ценностей). Но с другой стороны, результаты действия сложившейся исторически образовательной системы (когнитивно-репродуктивная), способствующие подготовке человека к жизнедеятельности в реальной действительности, определены на основании анализа состояния, свойств и закономерностей медленно меняющейся (квазистационарной) реальности и перестали в полной мере соответствовать изменившимся и непрерывно изменяющимся свойствам и условиям нестационарной среды.

Основываясь на этом, в современной системе образования с неизбежностью должна выстраиваться иная образовательная парадигма, которая может быть условно названа как креативно-

деятельностная (упреждающая будущую реальность). В этой парадигме ценностно-смысловой идеей является ориентация на: формирование саморазвивающейся, самоопределяющейся личности, способной выявлять и прогнозировать проблемы, разрешать их и строить сценарии собственной жизнедеятельности; подготовку человека-творца устойчивой среды; новизну процесса и результата деятельности человека; культуру инновационного (интенсивно-продуктивного) типа, а не только на традицию; высшие культурные ценности, а не на ценности «массовой культуры». Креативно-деятельностная (упреждающая) образовательная парадигма может быть обозначена термином «инновационное образование» [2].

Уже сейчас востребовано такое образование, которое позволит обучающимся не только усваивать и запоминать информацию, использовать готовые алгоритмы для разрешения имеющихся проблем, но, прежде всего, подготовит их к выявлению и осознанию проблемы, нахождению исходной информации для ее решения, созданию более продуктивных идей, оцениванию альтернатив и рисков, прогнозированию, анализу и решению сложных дилемм.

В настоящее время во всех странах Европы проходят обсуждения проблем модернизации педагогического образования. Обсуждения и точки зрения во многом расходятся, однако для всех стран характерно признание значимости стратегии «обучение в жизненной перспективе».

Совершенно очевидно, что в отличие от классического образования, сформировавшегося в эпоху индустриальной цивилизации, инновационное образование должно иметь опережающую стратегию, опережать преобразовательную деятельность человека и, кроме того, не просто предвидеть и прогнозировать, но и выдавать даже в условиях риска и неопределенности грядущего упреждающие — «разрешающие» и «ограничивающие» — рекомендации.

В условиях неопределенности возрастает и вероятность недостижения поставленных целей и задач. Одним из важнейших компонентов упреждающего образования являются возможные последствия. Выявление и упреждение возможных последствий, рисков образовательных проектов является важнейшей задачей педагогики. То, что сегодня происходит в системе образования, во многом связано с отсутствием научно обоснованного механизма анализа рисков. При принятии решения о запуске педагогического проекта риски, как правило, не анализируются, это касается большинства проектов — начиная от школьного уровня и заканчивая государственным.

Любому педагогическому проекту присущи различные риски. Полностью исключить риски невозможно. Поэтому речь идет, во-первых, о выявлении и минимизации возможных рисков на стадии создания педагогического проекта и, во-вторых, о прогнозировании мероприятий по «нейтрализации» последствий реализации педагогического проекта по отношению к человеку и обществу.

Так, например, принятая к реализации в нашей стране цель — переход от сырьевой экономики к инновационной — имеет высокий риск остаться нереализованной, т. к. система образования не ориентирована на воспитание человека-творца и не действует упреждающе. Более того, отечественной системой образования активно заимствуются педагогические технологии из-за рубежа: двухуровневая система обучения, тьюторство, кредитно-модульные технологии, балльно-рейтинговая система оценивания, единый государственный экзамен, «подушное» финансирование, переход к автономным образовательным учреждениям, метод проектов, компетентностный подход, дистанционное обучение и многие другие. Очевидно, что большинство внедряемых в российской школе новаций являются импортируемыми, причем этот импорт осуществляется на всех уровнях системы образования, при этом не всегда происходит их должная адаптация к особенностям современного российского образования, что только увеличивает риски.

Можно констатировать, что в мировом процессе вывода системы образования из кризиса нашей стране пока отводится роль страны второго круга, в настоящее время осуществляется крупномасштабный импорт педагогических технологий «второй свежести» из развитых капиталистических стран.

Такая стратегия развития отечественного образования (стратегия заимствования) «консервирует» отставание России от развитых стран мира. Одной из действенных концепций развития является концепция «прорыва», суть которой состоит в том, что при решении крупных стратегических задач нельзя ориентироваться на то, чтобы догонять. Нужно выбирать те направления, где можно сделать прорыв, и ориентировать на них новое поколение. В образовании эта концепция также находит успешное применение — те страны, которые предлагают «прорывные» педагогические инновации, как правило, являются лидерами и в социально-экономической сфере [3].

Таким образом, механизм анализа рисков необходим для системы образования. Сегодня эта проблема исследована недостаточно. Учет рисков в упреждающем образовании является условием устойчивого развития человека, общества и среды их жизнедеятельности в условиях неопределенности.

Результат инновационной образовательной деятельности сопровождается неизбежными (допустимыми или нежелательными) сопутствующими результатами — последствиями. Эти последствия, как правило, не являются ее целью и относятся именно к сопутствующим и неизбежным результатам. Современная социально-экономическая ситуация требует от системы отечественного образования постоянных изменений. Количество высокорисковых проектов в области образования постоянно возрастает. При этом важно обратить внимание тех, кто занимается инновационной образовательной деятельностью, на последствия, которые при этом могут появляться, с тем, чтобы инновационное развитие в области образования осуществлялось динамично и поступательно. Так, например, для оценки рисков образовательного проекта необходима точная и адекватная информация. Использование неточной информации ведет к ошибкам в оценке. Неверная оценка риска также является риском. Критерии оценки качества используемой при анализе информации выглядят следующим образом: а) степень понимания риска; б) доступность и полнота информации о риске; в) надежность, целостность и достоверность источников данных. В любом образовательном проекте постоянно присутствуют следующие фактические данные для анализа: квалификация персонала, квалификация управляющего звена, месторасположение, инфраструктура, контингент обучающихся, квалификация автора образовательного проекта, источники финансирования, новизна и актуальность образовательного проекта, уровень проработанности образовательного проекта, используемые в образовательном проекте педагогические технологии, соответствие нормативно-правовой базы.

В зависимости от образовательного проекта могут быть включены и другие фактические данные для анализа. Управление последствиями является одним из важных компонентов в обеспечении успеха любого проекта, в т. ч. образовательного. Более того, идентификация и управление рисками в образовании является необходимым элементом инновационной деятельности, т. к. последствия и потери в случае реализации риска именно в этой области могут быть существенными. Однако в современной педагогической науке и практике уделяется недостаточное внимание идентификации и управлению рисками, возникающими в процессе инновационной образовательной деятельности, не разработаны механизмы идентификации и анализа рисков на разных уровнях реализации образовательных проектов, в то время как влияние таких последствий значительно.

Управление инновационными образовательными проектами должно обеспечивать предотвращение или минимизацию их неблагоприятных последствий, а также учитывать возможность возникновения допустимых последствий, которые могут стать условием достижения более эффективного результата. Последствия инновационной педагогической деятельности возникают вследствие отсутствия научного прогноза рисков и возможностей их предотвращения. Все большее число людей в системе образования вовлекается в процессы создания и управления инновационными проектами. Однако большинство из них не имеют достаточного опыта управления рисками и последствиями, которые сопровождают любой инновационный образовательный проект. Отсутствие учета возможности возникновения рисков существенно снижает эффективность образовательного проекта или даже приводит к его краху. Процесс управления рисками и последствиями инновационной образовательной деятельности — один из компонентов концепции инновационного образования, а его основная задача — снизить степень влияния непредвиденных обстоятельств на проект и повысить эффективность процесса принятия управленческих решений, увеличив в результате конкурентные преимущества педагогического новшества на рынке. Основное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, стремление повысить качество образования ведет к увеличению количества разрабатываемых и внедряемых образовательных проектов, но с другой стороны, недостаточное прогнозирование и идентификация возможных рисков реализации этих проектов приводит к существенному снижению эффективности образовательных новшеств.

В настоящее время не разработаны теоретические основы идентификации, прогнозирования и предотвращения возможных рисков и последствий создания инновационных образовательных проектов. В связи с этим определены следующие цели исследования: 1) выявление причин и условий появления риска при организации региональной образовательной деятельности; 2) оценка вероятности и размера возможного ущерба при реализации региональных образовательных проектов; 3) разработка

мер по предупреждению риска или снижению его негативных последствий; 4) разработка мер по управлению рисками при реализации региональных образовательных проектов. Выявление и научное обоснование механизмов анализа рисков образовательных проектов позволит существенно повысить их эффективность. Применение механизма анализа рисков образовательного проекта возможно как для разрабатываемых и планируемых образовательных проектов, так и для уже реализующихся с целью их корректировки.

Полученные результаты расширяют теорию и практику образования и педагогики за счет разработки механизмов выявления, оценки, мониторинга, контроля и предупреждения рисков в ходе разработки и реализации образовательных проектов. На основе разработанных механизмов анализа рисков при реализации региональных образовательных проектов предполагается составить рекомендации работникам образования, разрабатывающим и реализующим образовательные проекты на региональном уровне. Одновременно с этим переход на инновационное образование, основанное на минимизации возможных последствий, открывает широкое поле для научных исследований в областях, которые еще ждут своего исследователя: психология инновационной деятельности субъектов образовательного процесса; педагогическая инноватика; конфликты в инновационной педагогической деятельности; педагогическое прогнозирование; инфраструктура педагогических новшеств и др. Создание теоретических основ инновационного образования, одним из элементов которого является механизм учета возможных рисков и последствий реализации образовательных проектов, может рассматриваться как новое научное направление, создающее условия для инновационного развития общества.

Литература

1. *Причинин, А.Е.* Инновационное образование: основания принципа «упреждения реальности». // Образование и общество. — 2012. — № 1 (72). — С. 61–68.
2. *Овечкин, В.П., Причинин, А.Е.* Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде. // Социальный мир человека. Вып. 3: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24–25 июня 2010 г. Ч. 1: Направления социальной психологии / Под ред. Н.И. Леонова. — Ижевск: ERGO, 2010. — С. 144–147.
3. *Причинин, А.Е.* Инновационное российское образование — шаг вперед? // Совершенствование педагогического процесса в образовательном учреждении. Материалы городской научно-практической конференции. — МОУ Лицей №18, Сарapul, 2011. — С. 57–64.

47. Якиманская И.С.

Оренбург

РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ (ФГОС) В ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ (2011–2012)

В 2011–2012 гг. в Оренбургской области проведен мониторинг внедрения новых ФГОС. Было опрошено 4000 респондентов — родителей, учителей.

Обнаружилось, что педагоги области достаточно разнообразно представляют инновационное занятие. Доминируют два мнения: отличие его от традиционного и изменение в технологии и содержании обучения и воспитания.

Большинство педагогов области делится на две группы: одна (меньшая) следит за инновациями и стремится внедрить их, другая (большая) — мало использует на своих занятиях инновации. Соответственно, первая группа довольно часто проводит инновационные занятия, вторая группа — редко. Есть относительно малая часть педагогов, не знающая о новых формах организации занятия и не внедряющая их.

Педагоги чаще отмечают в своих ответах, что постоянно занимаются самообразованием, следят за передовым педагогическим опытом, стремятся его внедрить с учетом имеющихся возможностей. Менее часто встречаются мнения о сотрудничестве с научными консультантами и видении перспектив своей деятельности.

Обнаружилось, что основным источником информации об инновациях являются методические объединения, затем по частоте встречаемости стоят средства массовой информации, совещания, педагогические советы. После них следуют обучение на категорийных курсах, книги по вопросам инноваций и общение с коллегами.

Основным мотивом к освоению инноваций у педагогов является желание создать хорошую, эффективную образовательную среду для детей, важно также осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить. Все другие мотивы встречаются гораздо реже: потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины, высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов, потребность в контактах с интересными, творческими людьми, ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе, желание проверить на практике полученные знания о новшествах.

Основным барьером для внедрения инноваций является недостаточная материальная база и небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционное образование, отсутствие материальных стимулов. Меньше всего в качестве барьеров нововведений определяются: слабая информированность в коллективе о возможных инновациях, разногласия, конфликты в коллективе, отсутствие помощи со стороны администрации, отсутствие необходимой методической литературы, большие затраты времени на изготовление дидактических материалов и наглядных пособий.

Общий уровень новаторства педагогов области можно оценить как средний с тенденцией к низкому.

Далее в работе мы попытались дать общее содержание того, каким образом педагоги и родители представляют себе основные цели новых ФГОС, чем отличаются их мнения.

При описании важнейших личностных результатов, которые должны присутствовать у школьников после окончания обучения, общие тенденции мнений учителей и родителей похожи. Различия связаны с тем, что родители чаще считают важными результатами следующие качества учащегося: любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции, креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и порядок, выполняющий свои обязанности перед семьей, обществом, государством, Отечеством, человечеством; уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать; подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества, ее нравственные основы. Наиболее выражены различия во мнениях, связанные с подготовкой к осознанному выбору профессии. Учителя же считают более важными качествами следующие: осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность к судьбе Отечества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни; владеющий основами научных методов познания окружающего мира, мотивированный на творчество и современную инновационную деятельность, готовый к учебному сотрудничеству, способный осуществлять исследовательскую проектную и информационную деятельность, осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды. Следует заметить, что родители чаще, чем учителя, упоминают наиболее часто встречающиеся важнейшие личностные результаты школьников, а учителя чаще, чем родители, — наиболее редко встречающиеся личностные результаты. Кроме этого, приоритеты родителей более четкие, а у учителей — размытые, несколько целей упоминаются одинаково часто.

При определении целей педагогической деятельности родители и учителя несколько расходятся во мнениях. У родителей чаще упоминаются цели: научить школьников организовывать свою деятельность, определять ее цели и задачи, выбирать средства реализации целей и применять их на практике, взаимодействовать с другими людьми в достижении общих целей, оценивать достигнутые результаты, подготовить учащихся к профессиональному выбору, т. е. научить ориентироваться в мире профессий,

в ситуации на рынке труда и в системе профессионального образования, в собственных интересах и возможностях, подготовить к условиям обучения в профессиональном учебном заведении, сформировать знания и умения, имеющие опорное значение для профессионального образования определенного профиля. Учителя же вместо последней цели чаще упоминают цели: научить детей ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей, различать факты и оценки, сравнивать оценочные выводы, видеть их связь с критериями оценок и связь критериев с определенной системой ценностей, формулировать и обосновывать собственную позицию. Наибольшее рассогласование между родителями и педагогами связано с целями профессионализации детей и обучением решению различных социальных проблем.

Следует отметить, что цели и результаты педагогической деятельности для родителей и учителей согласованы: «научить школьников организовывать свою деятельность (быть социальноактивными)» и «выбирать профессию» звучат как в целях, так и в результатах. Но если вспомнить результаты исследования школьников, то обнаружится, что с профессиональным выбором дети справляются, а в отношении развития самостоятельности испытывают затруднения.

Наиболее важными задачами в области самоопределения школьников и учителя, и родители считают формирование у учащегося адекватного представления о том, как его воспринимают и оценивают другие (родители, учителя, сверстники), адекватная оценка своих возможностей. Рассогласование мнений наблюдается по следующим задачам: формирование представления о трудовой деятельности как источнике материальной и духовной культуры, уважения к труду и его результатам, осознание ответственности человека за благосостояние общества и природы, ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием. Первая и третья наиболее важны для родителей, а вторая — для педагогов.

Приоритетные задачи в области воспитания ценностно-нравственных ориентаций у родителей и учителей согласуются: формирование представлений о семье и семейных ценностях, уважение ценностей семьи, формирование установки на здоровый и безопасный образ жизни, нетерпимости и умения противодействовать действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей. Эти же темы прослеживаются как важные в системе важных и легкодостижимых ценностей подростков. Можно предположить, что в области ценностно-нравственных ориентаций направления работы отличаются высокой степенью согласованности и непротиворечивыми результатами. Некоторое рассогласование наблюдается по следующим задачам: формирование образа мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий, отказ от деления на «своих» и «чужих», уважение к истории и культуре всех народов, развитие толерантности в межличностном общении и взаимодействии; выделение нравственного содержания поступков на основе различения моральных норм. Первое важнее для родителей, а второе — для учителей.

Рисунок приоритетных задач в области развития общения школьников у родителей и учителей практически одинаков, наиболее важными считаются: развитие доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается, развитие умения слышать и слушать партнера, уважать свое и чужое мнение, учитывать позиции всех участников общения и сотрудничества. Причем родители выбирают их чаще, чем педагоги. Обратная картина наблюдается по задаче развития способности к сопереживанию, здесь ответов педагогов больше, чем у родителей.

Родители и учителя определяют следующие важнейшие мероприятия при внедрении новых образовательных стандартов: расширение использования проектных технологий и технологий развивающего обучения; обеспечение условий для развития творческих способностей и возникновения устойчивой потребности в самостоятельных занятиях, в т. ч. занятиях искусством; подготовка педагогов на базе инновационных программ и методик, включающих обучение развитию творческих способностей обучающихся и познания мира через творчество. Причем первое чаще упоминается в ответах родителей, а второе и третье — в ответах педагогов. По содержанию эти задачи отличаются преемственностью, предполагается использование новых технологий на основании предварительного обучения. Реже выбираются следующие мероприятия: расширение объемов вариативной творческой практики; внесение изменений в «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях» в части требований к режиму образовательного процесса, обеспечивающих возможность организации

проектной деятельности в рамках учебного процесса; учет необходимости организации проектной и исследовательской деятельности, другой групповой работы при разработке типовых проектов зданий общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования. Причем учителя чаще упоминают первое, а родители — второе и третье.

По мнению педагогов, из личностных компетенций наиболее нуждаются в развитии: готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность у школьников мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности. Не так часто упоминается педагогами способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, хотя это — одна из составляющих патриотизма, который был приоритетен во мнениях учителей как задача воспитания.

Метапредметные компетенции школьников, которые наиболее нуждаются в развитии, по мнению педагогов, следующие: способность использования регулятивных, познавательных, коммуникативных учебных действий в учебной, познавательной и социальной практике; самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками. Следует отметить, что чаще всего упоминаемые компетенции лишь частично отражают ранее поставленные цели и задачи педагогической деятельности, однако есть компетенции, полностью им соответствующие. Но, возможно, в связи с существующими особенностями образовательной среды в настоящий момент школьники не имеют ресурсов для развития именно этих компетенций.

По мнению учителей, предметными компетенциями, которые нуждаются в развитии, являются: виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета; преобразование учебного предмета и применение в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях. Наименее нуждается в развитии владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами. Таким образом, образуются следующие акценты в организации учебной деятельности школьников: им предлагают получить новые знания и преобразовать их в связи с практикоориентированными ситуациями. При этом снижается ориентация на научные обобщения и ключевые понятия. Следует отметить, что именно этот контекст обучения задан новым стандартом, именно это считается педагогами.

При определении важнейших задач в развитии мотивации учебной деятельности учителя чаще упоминают формирование ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе развития познавательных интересов, учебных мотивов, развитие любознательности, инициативы в учении и познавательной активности, умения ставить вопросы и находить ответы.

48. Мухачева Е.Н., Бычкова Е.Д.

Ижевск

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Информационная культура в начальной школе.

Обдуманно ли решение о планомерном введении этого понятия?

По результатам проведенного нами опроса 78 % респондентов признали, что среди их знакомых есть люди, которые жалуются на проблемы с воспитанием детей от 6 до 11 лет в связи с их пристрастием к компьютерным играм. Все респонденты подтвердили необходимость формирования информационно-компьютерной культуры у детей этого возраста. Более того, единственным средством по профилактике и предотвращению компьютерной зависимости большинство педагогов и психологов в числе других методов признают воспитание информационной культуры личности.

Информационная культура — многомерное понятие. Анализ отечественных публикаций (Г.Г. Воробьев, И.А. Негодаев, А.П. Суханов, М.Г. Вохрышев, Н.Б. Зиновьева, Ю.С. Зубов, А.А. Виноградов, А.И. Ракитов, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул и др.) свидетельствует о наличии устойчивого интереса

к проблематике информационной культуры у представителей наук как гуманитарного, так и технического профиля. С одной стороны, это способствовало ускоренному развитию научных представлений о самом феномене информационной культуры — его сложности, многомерности, неоднозначности. С другой стороны, участие в разработке теории информационной культуры представителей различных, порой весьма удаленных областей знания, пытающихся интерпретировать сущность информационной культуры в традициях и с использованием понятийного аппарата «своей» науки, порождает целый ряд слабо стыкующихся подходов, в которых теряет очертания, «растворяется» подлинный смысл феномена информационной культуры [1].

Однозначного определения информационной культуры еще не существует. В одном случае она определяется как информационные качества личности (М.Г. Вохрышев, Ю.С. Зубов), как «гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально значимой информации» (Н.Б. Зиновьева), в другом — как информационная деятельность (И.Г. Хангельдиева), как «информационная деятельность аксиологического характера, т. е. обусловленная ценностями культуры» (А.А. Гречихин). Иногда информационную культуру связывают с определенным уровнем знаний, «позволяющих человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию» (Е.А. Медведева), с новым типом общения (В.Н. Михайловский). Встречается понимание информационной культуры как характеристики уровня развития общества (Т.Н. Соснина). Такой разноречивой в понимании информационной культуры отражает как уровень ее осмысления в социально-философской и культурологической литературе, так и сложность, разноплановость этого феномена.

Большинство исследователей склоняется к определению информационной культуры как совокупности информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием традиционных и новых информационных технологий [1].

При указанном подходе информационная культура личности справедливо рассматривается как фактор успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе.

Ограниченность такой позиции мы видим в том, что она ориентирована исключительно на личностную прагматику, в ней не учитывается то, что, представляя собой важнейший элемент культуры эпохи информатизации, информационная культура вместе с тем как бы пронизывает все остальные культурные элементы, существование которых в наше время невозможно вне зависимости от информационной культуры. Этим и определяется важность анализа информационной культуры. «Из этого следует, — пишет А.И. Ракитов, — что вопрос об информатизации культуры имеет не «остаточный», но фундаментальный характер. Здесь завязываются в один узел культурные процессы создания информационно-индустриального общества и принципиально новой технологической базы его духовной и социальной модернизации» [2].

Доступность информационных ресурсов для всех участников образовательного процесса ставит их в иные отношения, нежели прежде, когда учитель был для ученика едва ли не единственным источником учебной информации. Теперь он скорее тьютор, мастер, старший товарищ. Информатизация приводит к равноположенности учителя и ученика перед той информацией, которую ученик способен добывать благодаря доступности информационных средств.

В этой ситуации смены парадигм образовательного процесса нелепо пытаться втиснуть в рамки школьного урока то, что должно вырабатываться непосредственно в учебной работе. На наш взгляд, освоение информационной культуры в ее общих установочных аспектах должно проходить на всех преподаваемых дисциплинах. Это особенно просто осуществимо в начальной школе, т. к. почти все предметы обычно ведет один учитель. Однако новый способ мышления требует новых педагогических технологий и грамотного подхода.

Прежде всего, необходимо определиться с фактами.

Несомненной основой для информационной культуры личности является овладение учащимися информационной грамотностью. Информационная грамотность понимается нами (в соответствии с международной трактовкой этого понятия) как умение человека:

- осознать и сформулировать потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- выработать стратегию поиска информации;

- найти соответствующую информацию;
- оценить качество информации: полноту, достоверность, актуальность, объективность;
- сформировать собственное отношение к этой информации;
- представить (аудитории или самому себе) свою точку зрения, новые знания и понимание или решение проблемы;
- оценить эффективность проделанной работы по следующим параметрам: полученные знания, приобретенные навыки и успешность в решении поставленной задачи;
- осознать, что знания и навыки, полученные в процессе решения данной проблемы (или учебной задачи), можно распространить на другие задачи и даже другие сферы деятельности человека;
- осознать влияние тех знаний, которые были получены в ходе решения задачи, на личные позиции и поведение человека.

Специфика овладения информационной грамотностью, как видно из вышеперечисленного, состоит в приобретении навыков непрерывного обучения. Принципиальную роль здесь играет не знание тех или иных фактов и сведений, а умение ставить и решать информационные задачи.

Метапредметностью этого понятия определяется необходимость перераспределения уроков и их переосмысления.

В результате изучения и обобщения опыта образовательных учреждений г. Ижевска по формированию информационной культуры выяснилось, что при этом процессе преобладает монодисциплинарный подход, при котором информационная подготовка сводится к ликвидации компьютерной безграмотности, т. е. ученики сначала смотрят учебный фильм, посвященный чему-либо, связанному с работой компьютера, затем переключаются на работу в программах «Блокнот», «Paint» или «Перволого». Несмотря на это, заявляется, что благодаря информационным технологиям у учащихся уже в начальной школе создаются условия для формирования информационно-технологической культуры в процессе осуществления информационно-учебной деятельности.

Между тем в инновационной педагогической деятельности для обеспечения информационной подготовки требуется обратить внимание на ряд очень важных моментов, не забывая об обучении основам библиотечно-библиографических знаний, овладении рациональными приемами работы с книгой.

Такую информационную подготовку характеризуют следующие компоненты:

- умение выражать свою информационную потребность, формулировать информационные запросы;
- знание информационных ресурсов;
- знание возможностей библиотеки и умения их использовать;
- умение вести информационный поиск;
- знания и умения по обработке информации;
- умение критически мыслить, понимать, оценивать и творчески использовать информацию (что выполняется, но не систематически);
- умение пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями (на этот аспект сделан основной упор в работе, что приводит к перекосу в процессе формирования информационной культуры).

Таким образом, информационная подготовка включает широкий спектр знаний и умений в области работы с информацией, причем не столько технического, сколько интеллектуального и мировоззренческого характера. Поэтому в целях формирования информационной культуры субъекта инновационной деятельности необходимо учитывать многомерность и многоаспектность этого понятия.

Литература

1. Гендина, Н.И., Колкова, Н.И., Стародубова, Г.А., Уленко, Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. — М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. — 512 с.
2. Ракитов, А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России. // Вопросы философии. — 1994. — № 4. — С. 14–34.

3. *Гендина, Н.И., Колкова, Н.И., Скипор, И.Л., Стародубова, Г.А.* Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие. — М.: Школьная библиотека, 2002. — 288 с.
4. *Алексеев, С.В., Муштавинская, И.В.* Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга. — СПб.: Балт-Аудит-Эксперт, 2008.
5. *Сергеева, Л.В.* Информационная среда как основа формирования информационной культуры [Электрон. дан.]. — Режим доступа: <http://ito.su/2000/1/2/276.html>.
6. *Артюшкин, О.В.* Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры личности обучающегося средствами информатизации: Дис. ... к. пед. н. 13.00.01. — Новокузнецк, 2005. — 255 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. — М.: Академия, 2005. — 272 с.
8. *Виноградов, В.А., Скворцов, Л.В.* Создание информационной культуры для Европы. Доклад на VI конференции ЕКССИД, 23–25 марта 1991 г. Кантербери, Великобритания. // Теория и практика общественно-научное информатики. — 1991. — № 2. — С. 5–29.
9. *Сухина, В.Ф.* Человек в мире информатики. — М.: Радио и связь, 1992. — 111 с.
10. *Семенюк, Э.П.* Информационная культура общества и прогресс информатики. // НТИ. — Сер. 1. — 1994. — № 1. — С. 2–7.

49. Вологжанинова Е.А., Киршина Л.Н.

Ижевск

ПСИХОДРАМА — МЕТОД РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА

Термин «инновационный потенциал» получил сегодня большое распространение. Достаточно обратиться к любой поисковой системе в сети Интернет, чтобы увидеть десятки и даже сотни статей, в которых он употребляется. Когда речь идет об инновационном развитии вообще, достаточно полным и понятным представляется определение: «инновационный потенциал — совокупность различных видов ресурсов, необходимых для осуществления инновационной деятельности» [4]. По мнению С.И. Кравченко и И.С. Кладченко, авторов исследования сущности инновационного потенциала, инновационный потенциал личности можно разделить на две части: реактивную и проактивную. Реактивная составляющая обращена на воспроизводство личности — это творчество, расходуемое на ее собственное жизнеобеспечение в сфере конечного потребления. Активная часть представляет собой творчество, расходуемое вовне, т. е. общественно значимое творчество для других, не только для себя. В этом смысле оно является продуктивной инновационной деятельностью.

Понятие «инновационный потенциал» широко используется и как оценочная категория, применяемая к стране, обществу, отрасли, предприятию, организации, отдельной личности. Понятие «потенциал» происходит от латинского слова «*potentia*», которое означает силу, мощь, возможность, способность, существующую в скрытом виде и способную проявиться при определенных условиях. В специальном смысле это степень возможного проявления какого-либо действия, какой-либо функции. В более широком смысле потенциал — это совокупность факторов, имеющихся в наличии, которые могут быть использованы и приведены в действие для достижения определенной цели, результата. По отношению к человеку можно сказать, что инновационный потенциал вбирает в себя ресурсную часть (возможности) и то, что можно было бы назвать «инновационный тонус», своего рода мотивационную готовность, характеризующую устойчивость превращения потенциала (как резерва) в потенцию. Потенция есть возможность, обретающая силу на свое осуществление. По М. Мамардашвили, это своего рода переход возможности на уровень активного инновационного действия. Это инициативно предпринятое

человеком расширение собственного пространства жизни, оборачивающееся расширением горизонтов своего сознания, своего бытия в мире. Потенциал — мера единства достигнутого, которое может быть использовано с определенной целью, и возможного, т. е. достижимого при определенных условиях. Под инновационным потенциалом, таким образом, мы понимаем интегральную системную характеристику человека, определяющую его способность: 1) генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства; 2) обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления. Инновационный потенциал свойственен природе человека в той мере, в какой, как пишет Д.А. Леонтьев, «вообще человеку свойственно расширение контекста осмысления себя и собственных действий. И в антропогенезе, и в индивидуальном развитии мы наблюдаем неуклонное расширение хронологического и смыслового контекста от узкой ситуации «здесь и теперь» во все более широкие контексты, включающие в себя и отдаленные связи, и прошлое и будущее» [7].

«Гуру менеджмента» П. Друкер в антологии «Энциклопедия менеджмента» обращает внимание работников умственного труда на необходимость управления собственной жизнью, целенаправленного планирования ее не только в юности, но и во второй половине. К этому побуждают увеличение средней продолжительности жизни человека и снижение средней продолжительности жизни организаций, тенденция к отсрочке начала пенсионного возраста, «кризис среднего возраста», проявляющийся в усталости, скуке, неудовлетворенности, деградации, связанной с привычной деятельностью, способность работников умственного труда к продуктивной деятельности в зрелом возрасте. П. Друкер пишет: «...менеджмент личности представляет собой подлинную революцию в подходе к человеку» [1]. По мнению автора, менеджмент личности требует, чтобы работник умственного труда пересмотрел свои представления о жизни и карьере, принципиально реконструировал систему ценностей, мыслил и действовал по отношению к себе как руководитель высшего звена, стал подлинным творцом своей жизни.

На наш взгляд, позиция П. Друкера в отношении работника общества знаний как топ-менеджера своей жизни соотносится с позицией Я. Морено в отношении человека как творца самого себя. Я. Морено в основном теоретическом труде «Психодрама» констатирует: «Наука и новая психология, которым предшествовали великие религии, установили в наших цивилизациях идеал мудреца, подобного человеку, который достиг баланса совершенства через превосходство интеллекта». При этом и теологами, и атеистами, и представителями наук о человеке упускается первичное состояние бога-творца. «Та же самая стратегия предпочтения, а именно предпочтение вторичного состояния перед первичным, библейским, переживается в установке человека к самому себе, к своим умениям, морали, формам культуры, обществу и правительству» [8]. Анализируя мотивы такого предпочтения, Я. Морено приходит к выводу, что причина в определенности образа, возникшего в результате семи дней творения, образа Бога, признанного им самим и другими, обладающего определенными атрибутами. То же происходит и с человеком в муках творчества или в систематической упорной работе, порой в рутинном труде, создающем социально значимый результат. Предъявляя обществу произведения искусства, новые товары и услуги, удовлетворяющие потребности граждан, творцы не публикуют, а порой и сами забывают «само состояние созидания, его безмолвие, его пустынность, его несовершенство, его безнадежность, его неполноценность». Забываются, не публикуются не только состояние творения, но и изменения, происходящие в самом человеке-творце. Следуя П. Друкеру, напомним, что эти изменения проявляются не только в зрелости, ответственности, профессиональных компетенциях, но и в усталости, апатии, неудовлетворенности, деградации.

Еще в 30-е гг. прошлого века в классическом труде по социометрии Я. Морено пишет, что выживет лишь спонтанный и созидательный человек, и не только предлагает человеку стать творцом своей жизни, осознать и оценить эту роль, но и предоставляет инструменты, позволяющие это сделать. Одним из таких инструментов является созданный Я. Морено метод психодрамы — театр спонтанности, театр единственных явлений, где «самопредставляемое. и самосотворяемое воспроизведение себя», процесс изменения творца становятся ценными и очевидными для зрителя. Он создал групповую психотерапию, которая, как отмечает ученица Я. Морено Г. Лейтц, «активно вмешивается в застывшие структуры и пытается пробудить у оказавшихся в их плену людей стремление к спонтанности и новой креативности. Таким образом, целью групповой терапии Морено является креативная революция» [6]. В предисловии к монографии Г. Лейтц известный отечественный психодраматист Е.В. Лопухина пишет:

«Психодрама — метод терапии, в ходе которой клиент с помощью ведущего и группы воспроизводит в драматическом действии значимые события своей жизни, разыгрывая сцены, имеющие отношение к его проблеме. Эти сцены разыгрываются так, как если бы они происходили в данный момент, что придает им интенсивность и релевантность, дает возможность переделать, изменить свою жизнь здесь и сейчас» [6]. Новое в психодраматическом действии возникает спонтанно, но не рефлекторно, а осознанно, предполагает движение в заданном участниками направлении.

Американский психодраматист Д. Киппер отмечает, что спонтанность — ключевое понятие в теории Я. Морено. Выделяя характеристики спонтанности, он пишет: «Во-первых, спонтанность проявляет себя как некая форма энергии. Не являясь материальной субстанцией, она познается только через ощущения. Во-вторых, это энергия, которую *нельзя накапливать и сохранять*. Она поглощается мгновенно и появляется, чтобы быть истраченной в единый миг творения, уступив место последующим проявлениям спонтанности. В экзистенциальной философии Морено особенно важным стало свойство спонтанности не накапливаться; внимание концентрируется на настоящем моменте, на «здесь и сейчас», на психологически наиболее значимом отрезке времени. В-третьих, спонтанности можно *научиться* с помощью разнообразных психодраматических техник. Морено напрямую связывал понятия спонтанности и психического здоровья. Отсутствие спонтанности для него означало эмоциональное нездоровье, а, следовательно, целью психотерапии становилось «обучение спонтанности» [3]. Можно также добавить, что спонтанность *наблюдаема*, это ее четвертая характеристика. На первый взгляд, это свойство противоречит утверждению, что спонтанность — это форма энергии. Но на самом деле противоречия нет. Существует особая категория явлений, которые можно описать как «неосознаваемую конкретность». Любовь, ненависть, страдание, счастье неосознаемы, как и спонтанность, но имеют весьма конкретные проявления в поведении, имеющиеся в опыте каждого человека.

Описаны четыре формы выражения спонтанности. В *психодраматической игре* спонтанно ожидают чувства, действия и слова, которые повторяются уже, быть может, в тысячный раз, чтобы решить задачу, актуальную сегодня. *Творческая спонтанность* — способность создать новые идеи, новые виды искусства, новые модели поведения. *Оригинальная спонтанность* позволяет расширить уже существующее, например, варианты поведения, продукты деятельности, придать им новую форму, изменить по желанию человека-творца. И, наконец, спонтанность выражается в *адекватности реакции*, эмоциональной интенсивности поведения выбранному времени и контексту. Исходя из сказанного, Я. Морено определяет конструктивную «спонтанность» — это адекватная реакция на новые условия или новая реакция на старые условия» [6].

По мнению Я. Морено, цель психотерапии — высвобождение спонтанности и интеграция ее в жизнедеятельность человека. Блокирование спонтанности вызывает неврозы креативности и приводит к пассивности, к снижению потенциала человека. Спонтанность развивается, это доказано десятилетиями практики Я. Морено и его последователей, соответственно, средствами психодрамы развивается способность адекватно, творчески, инновационно реагировать на новые ситуации, предлагаемые меняющимся миром и изменять мир, создавая новые продукты, способы поведения, установки для типичных, «старых» ситуаций. Развитие спонтанности, ее высвобождение происходит в момент психодраматической сессии. Будучи протогонистом, участник психодрамы становится полным творцом. В этот момент он и режиссер, и ведущий актер, и создатель сценариев прошлого, настоящего и будущего. Он творит при поддержке психодраматиста и группы на глазах и при участии зрителей. Участвуя в качестве исполнителя роли в чьей-либо игре с помощью техник импровизации он познает мир и себя в этом мире, действует спонтанно, зачастую так, как никогда ранее не действовал, интериоризует эти новые действия по своему усмотрению, воссоздает самого себя и свой инновационный потенциал.

Под инновационным потенциалом, таким образом, мы понимаем интегральную системную характеристику человека, определяющую его способность генерировать новые формы поведения и деятельности, используя возможности, предоставляемые меняющимся миром, управлять саморазвитием как стратегическим фактором жизнеосуществления и самореализации. Одним из методов развития инновационного потенциала человека, его спонтанности, креативности, позиции творца является психодрама, изначально созданная Я. Морено и зарекомендовавшая себя как яркий, действенный метод в практической деятельности его последователей. Метод психодрамы отвечает на вопрос: «Как развивать инновационный потенциал человека?»

Литература

1. Друкер, П. Энциклопедия менеджмента. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. — 432 с.
2. Келли, Д. Теория личности. Психология личностных конструктов. — СПб., 2000. — 249 с.
3. Киппер, Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Пер. с англ. — М.: Независимая фирма «КЛАСС», 1993. — 224 с.
4. Кравченко, С.И., Кладченко, И.С. Исследование сущности инновационного потенциала. // Серия: економічна. — Випуск 68. — С. 88–96.
5. Кузнецова, А.Я. Инновационный потенциал когнитивной теории личности в философии образования. // Фундаментальные исследования. — 2009. — № 2. — С. 77–78.
6. Лейтц, Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 352 с.
7. Леонтьев, Д.А. Человечность как проблема. // Человек, наука, гуманизм: К 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова / Отв. ред. А.А. Гусейнов. — М.: Наука, 2009. — С. 69–85.
8. Морено, Я. Психодрама / Пер.с англ. — М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО–Пресс, 2001. — 528 с.
9. Психодрама — вдохновение и техника / Пер. с англ. — М. Независимая фирма «Класс», 1997. — 288 с.

50. СЕРГЕЕВ С.Ф.

Санкт-Петербург

ИНТЕРНЕТ КАК ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ

Введение

Информационные технологии предоставляют разработчикам средств обучения и технологий образования широкие возможности по созданию насыщенных информационно-обучающих и коммуникационных сред. Постепенно исчезают технологические ограничения на объемы и модальности создаваемого учебного контента, растут возможности по организации учебных коммуникаций и передаче учебного контента на любые расстояния.

Особую роль в этих процессах играет глобальная информационно-коммуникационная сеть Интернет. Ее влияние на человека качественно отличается от простой передачи информации, к которой мы привыкли в обычных не интерактивных информационных средах, включая книги и средства массовой информации. Коммуникационные свойства сети Интернет являются основой для возникновения новых возможностей и угроз человечеству в сетевом мире.

Первое десятилетие XXI века прошло под знаком чрезвычайного ускорения роста технологической мощи человеческой цивилизации. Наблюдаются тотальное развитие методов мобильного хранения и обработки информации, внедрение глобальных систем коммуникации (сотовые телефоны, сеть Интернет).

По данным на 2010 г. число пользователей сети Интернет составило 1,97 млрд. человек, что составило 28,7 % от общего населения планеты Земля (Россия — 43 % населения, Германия — 81,85 %).

На 31 декабря 2011 г. число пользователей Интернета уже составило 2,28 млрд. человек или 32,7 % от населения планеты. За период с марта по декабрь 2011 г. число пользователей сети увеличилось еще на 172 млн. человек.

Человечество вступило в эпоху искусственных сред деятельности, порождающих знания и компетенции, в мир самоорганизующейся сложности. Однако по-прежнему для его конструирования, познания и связи с ним используются технологии простого механического мира. Это представляет серьезную опасность в силу возникающих кооперативных эффектов, появление которых носит непредсказуемый характер. Исследованию проблем влияния Интернета на образование в рамках современных парадигм средового и системного подходов посвящена настоящая статья.

Инновационный подход к образованию в сети Интернет

В соответствии с определением термина «инновации» (нововведение, новшество), говоря «инновационное образование» обычно подразумевают внедрение новых (и полезных) элементов в учебный процесс [1].

Классическое понимание образования и инновационного образования в частности связано с деятельностью социальных институтов, свойства которых определяют педагогические воздействия на обучаемых, в результате чего происходит активная передача знаний от преподавателей ученикам, формируются заданные схемы и формы поведения. Считается, что если в такой системе появятся хорошие преподаватели и будет создана насыщенная эффективными учебными пособиями и новыми методическими приемами и материалами среда обучения, сформирована достойная цель обучения, то все остальное — это лишь «дело техники». Инновационность воспринимается педагогической общественностью как оснащение учебного процесса передовыми технологиями, в т. ч. и технологиями сети Интернет, что выглядит по меньшей мере странно. Как связан современный компьютер с портретом образованного человека? А умение работать с веб-интерфейсами?

В связи с таким пониманием процесса образования используются привычные инструментальные схемы, описывающие коммуникации и взаимодействия между участниками обучения. При этом активная роль принадлежит администрации и преподавателям, которые внедряют нововведения. Ученик, являясь объектом педагогического воздействия, должен воспринимать инструкции учителя и сформировать в себе знания и умения, позволяющие действовать в новых условиях более эффективным вследствие новации способом.

Такая схема формирования образованной личности, несмотря на кажущуюся логичность, очевидность и понятность, тем не менее в последнее время критикуется и служит источником всеобщего недовольства.

Во-первых, она не объясняет множества фактов, с которыми непрерывно сталкиваются в практике образования, и противоречит накопленному в естественных и гуманитарных науках знанию. Например, неясны механизмы оценки нового в образовании, источники появления феноменов защиты образовательных сред от изменений (в т. ч. и носящих инновационный характер), мимикрия и отторжение инноваций, интерференционные феномены, сопровождающие внедрение новаций, отношение инноваций к традициям и т. д.

Во-вторых, она в силу своей механистичности позволяет строить только очень простые модели взаимодействий, применимые лишь для кабинетного школьного образования в условиях директивного монокультурного обучения. Классическое образование практически полностью неработоспособно при столкновении с действительностью, включающей работу в условиях множественных учебных коммуникаций, протекающих в разных культурных средах, возникающих в интернет-сообществе.

Рассмотрим особенности сети Интернет как источника обучающих и образовательных ресурсов и возможные риски и ограничения для участников обучающей коммуникации.

Дидактические и образовательные свойства сети Интернет

Будучи полимодальной коммуникационной средой, Интернет дает возможность его пользователям вступать в самые различные отношения друг с другом, в т. ч. и отношения «учитель — ученик», что ведет к появлению обучающей среды и процессов обучения. Кроме того, в Интернете собрано большое количество открытой учебной и справочной информации на любые темы, что позволяет создать насыщенную среду обучения. Сеть позволяет организовать групповой и индивидуальный контакт учеников с учителем, реализуя методологию дистанционного обучения.

Вместе с тем Интернет является достаточно закрытой средой по отношению к пользователю, который находится в состоянии значительной неопределенности по отношению к контенту сети. Существует высокая вероятность получения ложной и искаженной информации, формирования интерферирующих и противоречивых структур знания. Пользователь, обучающийся в Интернете, находится в перманентной ситуации выбора релевантной информации из больших массивов данных. При этом у него нет навыков работы с информацией и опыта оценки ее качества. Это ведет к появлению поверхностных форм ассоциативного сканирования информации без глубокого и систематизированного овладения учебным материалом. Излишне свободный доступ к информации в сети Интернет вызывает непрерывное отвлечение

внимания учеников, связанное с решением задачи поиска в условиях неопределенности, что также не способствует росту их знания. Навигация в сети ведет к появлению особой формы памяти, не связанной с содержанием. Это поисковая ассоциативная память, позволяющая ученику ориентироваться в точках хранения контента, однако она узко специализирована и связана с интерфейсом сети.

Можно сделать вывод, что обучение с использованием ресурсов сети Интернет возможно только при использовании предварительно намеченных и разработанных учителем учебных маршрутов по сети, в структуре и материалах которых учитываются общепедагогические принципы обучения. Учитель имеет неограниченные информационно-коммуникационные возможности по использованию ресурсов Интернета, но это не отменяет необходимости иметь базовые педагогические навыки по организации учебного материала и ведения учебной коммуникации. Заметим, что педагог при поиске релевантной информации часто столь же беспомощен в Интернете, как и его подопечные.

Если обучение в Интернете имеет солидные перспективы и высокий практический потенциал, то с сетевым образованием дела обстоят не столь однозначно и просто. Дело в том, что образование в решающей мере связано с доминирующим типом культуры общества, в котором решается задача получения образованной личности и прежде всего с его воспитательным компонентом. Процесс *воспитания* человека рассматривается как активное управление поведением и мировоззрением человека, приведение его в рамки принятых и доминирующих в обществе норм этики и морали. Технологии воспитания в школе традиционно строятся на тех же педагогических принципах, что и создание нового знания, отличаясь только содержанием усваиваемого материала. Однако такая модель образования плохо работает в среде Интернета.

Основным методом образования является «привитие» ученику действующих в обществе культурных норм и ценностей и создание условий для их усвоения и ассимиляции. Это возможно лишь в социально однородных культурных средах, таких как, например, среда учебного заведения. Однако Интернет, будучи культурно неоднородным глобальным сетевым сообществом, формирует в пользователях множество своих собственных локальных субкультур, систем ценностей и морали, которые часто отличаются от признаваемых в конкретном обществе эталонов. Попытки совместить в сетевых коммуникациях несовместимые культурно-образовательные процессы приводят к негативным последствиям в личностной сфере учеников, нарушаются процессы роста личности, личностной идентификации и социальной адаптации, повышаются конфликтность и агрессивность.

Влияние процессов интернет-коммуникации и глобализации на личность, проблемы и риски для социализации и образования человека

Интернет, наряду с его положительными качествами для пользователей в виде безграничных возможностей по поиску и получению структурированной информации, одновременно является источником многих негативных и потенциально опасных для личности социальных феноменов [2]. Контекст и технология — два основных фактора, порождающих и определяющих особенности интернет-коммуникации. Они расширяют социальные возможности человека и одновременно вызывают новые формы кооперативного влияния на личность и ее поведение, иногда небезопасные.

В их числе отметим следующие, отчетливо проявившиеся в последнее время явления:

1. Феномены коммуникации, протекающей в условиях анонимности/публичности.

К ним относятся мемы (*теме*), имиджборды, троллинг [3], эффекты модификации личностной идентичности в условиях ролевых социальных репрезентаций, феномены публичной интимности в интернет-журналах.

2. Глобализация сетевых сообществ, формирование глобальной сетевой культуры.

Наблюдаемые в настоящее время процессы интернет-глобализации человеческого общества сопровождаются:

- общим снижением качества информации в сети при одновременном росте ее объемов;
- процессами зарождения, эволюции, деградации и умирания сетевых сообществ, несущих локальные формы культуры, в т. ч. и деструктивные по своему содержанию (секты);
- импульсивными формами реагирования участников интернет-сообществ на информацию, несущую угрозу возникающим ценностям сетевого мира, включая формы протеста, переходящие в реальную жизнь;

— возникновением эффектов интеграции национальных, культурных, социальных и политических систем, их трансформация в систему глобального сетевого человечества;

— появлением в интернет-коммуникациях особых языков общения («e-language», «netlingo», «netspeak»), что свидетельствует о зарождении новых культурных сообществ.

3. Возникновение новой глобальной культуры техногенной цивилизации Земли.

Наблюдается процесс создания новых технологических элементов, ведущих к переносу форм сетевой и биологической жизни в технологическую культуру. Проникновение сетевых технологий во все сферы человечества сопровождается сращиванием традиционных технических сред с глобальными сетями и формированием новых форм культуры, требующих для их ассимиляции новых форм и методов образования.

4. *Возникновение эффектов техно-конструирования личности человека сетевыми сообществами.*

Системы интерфейса сети оказывают формирующее влияние на пользователей, изменяя их базисные личностные качества. Данные процессы сопровождаются нарушением процессов личностной идентификации в сети и феноменами интернет-зависимости [4]. Сетевые технологии и развивающиеся в них процессы самоорганизации начинают играть автономно-регулирующую роль по отношению к человеку и технологии.

Наблюдается сращивание сетевой субкультуры с традиционными нетехнологическими культурами, что ведет к порождению в сети субкультур, ведущих борьбу за выживание и доминирование путем управления процессами формирования личностей, втянутых в конкурирующие сообщества.

Возникают формы псевдосоциальных отношений человека с населением сети, в т. ч. и с искусственным населением в виде аватаров и сетевых роботов.

5. *Человечество теряет (или уже потеряло) контроль над техносферой* в силу отставания биологической природы человека от эффектов ускоряющейся эволюции глобальных информационно-управляющих систем.

В силу вышеперечисленного становятся актуальными задачи создания систем образования и управления процессами гармонизации отношений человека с техногенной средой.

Средоориентированный подход к образованию в техногенных средах

Формирование образованного человека происходит в образовательной среде, под которой понимается естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика [5]. Элементом образовательной среды служит обучающая среда. Это разные виды сред, хотя они часто отождествляются, порождая различного рода недоразумения. Основное их различие — это цель деятельности. Обучающая среда служит формированию эффективных когнитивных структур, а образовательная — созданию границы, отделяющей социально допустимые формы поведения от социально неодобряемых [6].

Можно выделить две формы источников обучающей среды: комбинаторная, реализуемая механизмом сознания, и инструментальная, возникающая в результате генетической эволюции когнитивного аппарата. Ввиду того, что генетическая эволюция конкретного человека завершается, то не следует ожидать значительной внутривидовой изменчивости в рамках живущей популяции. Следовательно, комбинаторная форма остается единственным способом порождения разнообразия обучающей среды, ведущего к появлению структур знания, в т. ч. и знания, связанного с образованием.

В условиях бесконечного разнообразия информации, доступной в сети Интернет, следует признать, что комбинаторное образование является неадекватным способом формирования образованной личности, т. к. оно включает у ученика механизмы сознательного контроля над своим поведением. Это достаточно опасно в силу комбинаторно-эвристической природы сознания, которое генерирует случайные формы поведения и не может связать их с целью образования, что ведет к деформации личности.

Единственным вариантом, ведущим к становлению образованной личности, остается принятие шаблонов, образцов поведения конкретных людей, относимых обществом к образованным личностям,

и построение на их основе индивидуального поведения. В этом случае ведущее конструирующее воздействие оказывает на себя сам обучаемый [7] при активном ориентирующем влиянии педагога.

Выводы

Интернет, являясь мощным средством создания всех форм обучающего контента, может служить источником потенциальных и реальных рисков и угроз для личности ученика, что происходит при неконтролируемом погружении в возникающие в нем коммуникационные среды. Роль педагога в организации среды обучения и образования в сети Интернет состоит в ограничении деструктивных форм коммуникаций и информационного контента сети.

Литература

1. *Бордовская, Н.В., Реан, А.А.* Педагогика. — СПб.: Питер, 2006. — С. 123–124.
2. Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. — М.: Можайск-Терра, 2000.
3. *Ксенофонтова, И.В.* Специфика коммуникации в условиях анонимности: меметика, имиджборды, троллинг. // Интернет и фольклор. Сб. статей / Отв. ред. А.С. Каргин. — М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2009. — С. 285–294.
4. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. — М.: Акрополь, 2009.
5. *Хуторской, А.В.* Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 1 сентября. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>, свободный.
6. *Сергеев, С.Ф.* Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. — М.: Народное образование, 2009. — 432 с.
7. *Сергеев, С.Ф.* Педагогика самопроектирования личности. // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С. 9–12.

РАЗДЕЛ 9

ИННОВАЦИИ И СОЦИУМ

51. Молчанова Е.А.

Ижевск

СТЕРЕОТИПЫ КАК ФОРМА СУЩЕСТВОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО ВЫРАБОТАННЫХ ЗНАЧЕНИЙ¹

Актуальность проблематики, связанной с межнациональными взаимодействиями, постоянно находится в центре внимания. Сейчас во всем мире остро стоят проблемы межнациональных отношений и национальной обособленности. Социально-экономический кризис в России усугубляет эти проблемы и становится благоприятной средой для обострения межнациональных отношений, появления конфликтов, ксено- и этнофобий. Если мы перестанем замечать эти трудности, то Россия перестанет быть целым, единым государством, т. к. она всегда была многонациональной страной, в которой существовали очень тесные связи между представителями разных национальностей.

Целью работы является изучение социально-психологических механизмов трансформации социально непривлекательных этнических стереотипов по отношению к этническому «другому».

У каждого народа есть свои собственные представления об окружающем мире, людях, о представителях другой культуры, состоящие из значений — важнейших «образующих» индивидуального сознания.

А.Н. Леонтьев дает следующее определение значения: «Обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством. Значения преломляют мир в сознании человека. В них представлена преобразованная и свернутая в материал языка реальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений. Значение выступает как единица обобщенного сознания, также является образующей индивидуального сознания».

Значения общественны по своей природе, но могут существовать только в сознании отдельных индивидов. Сознание как форма психического отражения не может быть сведена лишь к функционированию усвоенных извне значений. Общественно выработанные значения в сознании индивидов живут двойной жизнью. Родается внутреннее отношение, т. е. значение для субъекта. А.Н. Леонтьев называет его «личностным смыслом», т. е. отношением субъекта к выраженному в значениях миру для личности, неразрывно связанное с ее мотивами и общей направленностью. Формой проявления личностного смысла может выступать эмоциональная окраска того или иного объекта, неосознаваемые установки и трансформации психического образа.

В.Ф. Петренко и В.Н. Панферов подчеркивают ведущую роль языка [7, 8, 9]. Они предполагают, что носителями значений могут выступать такие социально нормированные формы поведения, как ритуалы, выразительные движения, искусственные языки, танцы, устойчивые визуальные символы, жесты, мимика и т. д.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФГФ (проект № 12-16-18001а).

Человеческое восприятие и осознание мира, процессы памяти, мышления, воображения вооружены и одновременно ограничены той конкретной исторической системой значений, несущей в себе совокупный общественный опыт, которая присуща той или иной социальной общности, той или иной культуре. Общечеловеческие варианты этих систем обусловлены сходством жизнедеятельности различных социальных общностей и народов, наличием общечеловеческой культуры.

В идеях Канта об априорных категориях сознания, в понятии об «апперцепции» Вундта, в понятии картины мира в представлениях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева [5], А.Р. Лурии [6] об опосредованности восприятия системами значений и понятий, в понятии «образа мира» С.Д. Смирнова [10], в представлениях о категориальных структурах сознания в психосемантике В.Ф. Петренко, Ч. Осгуда, Келли [8, 9] — во всех этих понятиях заложена идея опосредования, преломления наличного восприятия через некоторые структуры знаний. С позиции Бромлея [3], «значения-стереотипы» фиксируют типичные для членов этноса «понятия», «знания», «умения», «нормы поведения». Стереотипы выполняют важную функцию в воссоздании характерных для каждого этноса свойств. Важное место в системе значений-стереотипов занимают представления человека об окружающей нас действительности, себе самом, своих отношениях с этой действительностью и окружающими людьми, т. е. так называемые «модели мира».

В отечественной психологии этнические стереотипы рассматриваются как элемент этнического самосознания, осознания собственной принадлежности к определенной этнической группе [1, 11, 12]. Этническое сознание представляет собой отражение народом своего прошлого и настоящего бытия в духовной и материальной культуре и в обыденном сознании (национальные традиции, обычаи, привычки и пр.). Присущая всякой группе психическая общность выражается в формировании «Мы-чувства». Для этнических групп «Мы-чувство» фиксирует осознание особенностей своей группы, в отличие от других групп.

Стереотипы помогают быстро категоризировать социальное окружение, под воздействием преубеждений они могут проявляться на поведенческом уровне в качестве дискриминаций [1, 2]. Убежденность негативного характера представителей определенного этноса в своем знании о другом этносе может приводить к ухудшению взаимоотношений между ними и ситуации острой враждебности. Возможность изменения убежденности этноса в своих знаниях по отношению к другой национальности является важной для предотвращения агрессивных проявлений между ними.

Частота и продолжительность взаимодействия разных народов друг с другом определяют степень возможной трансформации образа «другого» при условии, что субъект живет в поликультурной среде и постоянно взаимодействует с другими этносами. В каком ключе (позитивном или негативном) будет проходить процесс трансформации, такой образ «другого» и получится в итоге.

Таким образом, для решения межэтнических конфликтных ситуаций в первую очередь необходим учет индивидуальных значений и выявление социально-психологических механизмов, закономерностей процессов межэтнического взаимодействия, что и будет являться предметом нашего дальнейшего исследования.

Литература

1. Агеев, В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов. // Вопросы психологии, 1986. — № 1. — С. 95–101.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 376 с.
3. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
4. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса. — М., 1983.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
6. Леонтьев, А.Н. Образ мира. // Избранные психологические произведения. В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. II. — С. 251–261.
7. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. — М.: МГУ, 1979. — 320 с.
8. Панферов, В.Н. Психология человека: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. — 160 с.
9. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания. — М.: МГУ, 1998. — 208 с.

10. *Петренко, В.Ф.* Основы психосемантики: Учебное пособие. — Смоленск: СГУ, 1997. — 400 с.
11. *Смирнов, С.Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. — М.: МГУ, 1985. — 231 с.
12. *Хотинец, В.Ю.* Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека: Учебное пособие. — Ижевск: УдГУ, 1996. — 76 с.
13. *Хотинец, В.Ю.* Этническое сознание. — СПб.: Алетейя, 2000. — 240 с.

52. Тесленко А.Н.

Астана (Казахстан)

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРИЗМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ

Молодежь — это будущее общества, его перспективное состояние, воплощение времени. Такое понимание молодежи выводит нас на уровень реляционной концепции времени, согласно которой время понимается как смена качественных состояний изменяющегося объекта. При этом, связывая время с молодежью, во-первых, констатируем, что будущее общество можно увидеть в том новом поколении, которое уже актуально существует в настоящем времени в виде детского и молодежного сообщества. Во-вторых, актуально существующая молодежь осваивает нормы и традиции «взрослого» в конкретном социокультурном пространстве. Эпистемологически объемный образ «социума» представляется как сплав национального характера, половозрастных вариаций, государственного строя, стиля хозяйствования с природной ландшафтностью [3, 6].

Развитие современного общества определяется тенденциями формирования его поликультурного пространства, процессами культурной диффузии, интеграции и интеракции. Взаимопроникновение и взаимодействие культур разных этносов, противоречивость и сложность интеграционных явлений являются объективной закономерностью динамики общественных отношений, в которой находится молодое поколение казахстанцев на рубеже культур. Реалии современного общественного бытия демонстрируют спектр проблем, нуждающихся в научном рассмотрении с разных сторон: вопросы баланса культурной самобытности и общемирового культурного развития, диалога и полилога культур, толерантности, взаимопроникновения культур и поддержания культурной идентичности [4. С. 45].

Изменяющиеся образцы жизни, сложный характер современных коммуникативных процессов актуализируют изучение проблемы культурной идентификации молодежи. С одной стороны, ей приходится соответствовать идеям и условиям мирового пространства культурного плюрализма, и в этом плане она нуждается в ценностно-смысловых ориентациях в сфере культурных образцов и норм, адекватных изменениям мировой активности, определяемой понятиями «поликультурализм», «поликультурное пространство», «межкультурная коммуникация», «полилог культур». С другой стороны, усиливается реакция культурной идентификации, тенденции к узнаванию и осознанию своих культурно-исторических корней, истоков духовно-нравственных ценностей, потребностей в изучении и сохранении культурного наследия, которые прослеживаются в разных аспектах деятельности современного россиянина. Обозначенные направления отражают противоречия между универсализацией цивилизационных стандартов и сложившимися традициями следования укорененным историческим и этнокультурным ценностям.

Исследователи современной культурной ситуации на постсоветском пространстве и в Казахстане в частности обращают внимание на вопросы определения ценностно-смысловых ориентаций, отличий «своего» и «чужого», баланса инноваций и традиций, сущности предлагаемых инноваций и др. В частности, А.Я. Флиер подчеркивает, что «образцы разных национальных культур органично перемешиваются в повседневном быту и постепенно начинают восприниматься как «наши»» [10. С. 23], что порождает особые сложности в восприятии окружающего мира современным молодым человеком.

В многообразии постиндустриальных вызовов современности и нарастающих факторов глобальной культурной интеграции развивающаяся личность находится в сложной социокультурной ситуации, испытывая влияние новых идей и ценностей, поликультурных процессов, разнообразных культурных форм, стилей и направлений. Это позволяет современные общества характеризовать как общества высокого социального риска, а радикальные изменения — как неадекватные психофизиологической природе человека [2].

Для новейшего этапа развития транзитивного казахстанского общества одной из наиболее значимых особенностей, существенно влияющих на общий ход современных инновационных процессов, является его этнокультурный потенциал, который, в отличие от других центральноазиатских стран, отличается своей полиэтничностью. Если по официальным данным, другие народы составляют в Узбекистане 22 % и из них русских 8 %, то в шестнадцатимиллионном Казахстане русские составляют 38 % населения, 15 % населения приходится на другие народы — иначе говоря, почти каждый второй житель страны не принадлежит к «титовому этносу». Однако ситуация с каждым годом меняется. Так, по официальным данным, коэффициент рождаемости у казахов в три раза превышает коэффициент смертности, а у русского населения смертность втрое превышает рождаемость. Причем соотношение возрастных когорт в русском населении Казахстана таково, что указанные диспропорции не только сохраняются, но еще и увеличиваются. Эти обстоятельства актуализировали вопрос этнической идентичности и межэтнических отношений [8].

Традиции монистического понимания истории предполагают, что первоосновой этнического сознания и самосознания является социокультурное бытие этносов, обусловленное объективными факторами его существования. На основе постоянной совместной деятельности и общения при коммуникации формируются специфические для каждого этноса черты культуры, которые передаются из поколения в поколение как совокупность норм, стандартов, традиций, поддерживаемых массовым сознанием этноса в процессе коллективной жизнедеятельности его членов.

Для современного социально-гуманитарного знания является очевидным, что основа классификации народов и этносов базируется не на одном, а на множестве объективно существующих критериев и признаков, которые отличают один народ (этнос) от другого, и при этом различия имеют конкретно-исторический характер. Такими критериями являются в первую очередь этнолингвистические, расово-антропологические и конфессиональные характеристики, в не меньшей степени — отнесение народов к определенным этногеографическим областям и хозяйственно-культурным типам, на основе которых у народов складываются ведущие виды деятельности и уклады хозяйствования, а также практика повседневности [7].

В современном социально-гуманитарном знании содержание понятия «этничность» связывают с общим для всех членов группы наименованием (этноним), а также с общими чертами в их материальной и духовной культуре. Общим представлением, объединяющим духовный мир этноса, является миф о его происхождении и коллективной исторической памяти, определенной территории и чувстве солидарности, т. е., одним словом, все то, что называется ментальностью. В самом общем виде ментальность определяют как способ мышления, мировосприятия и социотипического поведения личности, группы, этноса, обусловленного экзистенциальным и реальным бытием людей, их биогенной природой и социокультурными составляющими их идеального бытия, которые формируют сущностное или идеальное бытие этноса.

Для современного социально-философского знания проблематика исследования этносов включает в себя анализ разнообразных ресурсов, которыми обладает этнос, т. к. именно ресурсная база позволяет выявлять возможности и тенденции развития этноса, его историческую судьбу, направление и формы развития. К современной ресурсной базе этноса относятся, прежде всего, природные богатства, обеспечивающие его благоприятное существование, но не менее важным ресурсом современных этносов является сам человек, определяемый в современном обществоведческом дискурсе как социальный и человеческий капитал (потенциал). Если основными атрибутивными признаками, характеризующими любой этнос, являются общие территория, язык, обычаи и традиции культуры, уклады хозяйствования или экономическая жизнь, то национальные черты человек приобретает в рамках конкретного социального окружения. Именно функционируя во множестве внешних связей, человек осваивает культурные нормы и стандарты, своего рода этнокультурные маркеры, которые, интериоризируясь субъектом, обеспечивают его устойчивость как представителя конкретного этноса. Однако только под влиянием

индивидуально-личностного самосознания субъекта, его волевых усилий, направленных на совместную деятельность и общение с другими людьми, происходит этнонациональная идентификация человека, формируются его этническое самосознание, национальный характер, менталитет.

В годы коллективизации начала 1930-х гг. основная масса кочевого казахского народа осела на земле. Брошенный в новый чуждый мир оседлой цивилизации с иным образом жизни и труда, иной системой ценностной и этнокультурной ориентации, лишенный своих традиционных механизмов социокультурной адаптации, народ из субъекта творческой эволюции превратился в послушный объект социальных экспериментов, безмолвное орудие административно-командной системы. Форсированный, принудительный характер процесса аккультурации обусловил спешное, поверхностное освоение казахами специфических навыков аграрной и урбанистической промышленной цивилизации. За короткий исторический период (40–60 лет) появились свое крестьянство, кадровые рабочие, интеллигенция и этнобюрократия, но в основной массе (около 62 %) казахи остались жителями аулов, а горожанами (детьми или еще реже — внуками горожан) могут считаться около 5 % казахов. Основная масса казахов (около 38 %) — это представители маргинальной культуры и психологии с двойственной мировоззренческой и ценностной ориентацией [1. С. 45].

Быстрая социальная интеграция и аккультурация казахов происходила под доминирующим влиянием культуры-донора — *русской культуры*. Специфика ситуации в том, что овладение достижениями мировой культуры и современной цивилизации пришло к казахам вместе с языковой русификацией. Конечно, это было естественным следствием численного и цивилизационного превосходства русских, продуктом объективных исторических условий. Все казахское, традиционная культура и обычаи были вытеснены на перефирию домашнего быта, в сельскую отсталую глубинку, образовав раскол между русскоязычными (городскими) и казахоязычными (аульными) казахами, разницу в их цивилизационно-урбанистическом развитии, степени интегрированности в европеизированную культуру. Городские казахи стали презрительно называть своих соплеменников из аулов «мамбетами», те в свою очередь «обрусевших» городских казахов — «шала-казахами» (асфальтовыми казахами), «манкуртами», нередко считая себя подлинными, «чистыми» казахами, хотя таковые исчезли вместе с кочевой цивилизацией и кочевым образом жизни, составляющим содержание национального духа и суть этнонима «казах» [12].

Другой важной особенностью этнокультурной идентификации казахов является сложная и широко разветвленная родоплеменная структура «жузов»: Старшего, Среднего и Младшего. Основой данной социально-территориальной стратификации является, по всей видимости, специфика хозяйственно-культурной деятельности в трех ареалах, возникших в связи с естественным делением территории Казахстана на три географических части: Семиречье, Западный и Центральный (включая Северный и Восточный) Казахстан.

По сей день клановое мышление пронизывает все сферы общественной жизни страны. Казахстан как мультинациональное и многоклановое образование не имеет единого культурного поля, в котором представители разных национальностей и социальных групп имели бы общие ценности и ориентиры, осознавали бы себя единым народом [9]. Межкультурные противоречия разрывают Казахстан на социокультурные полюса: *евроцентризм* и *пан-тюркизм*.

Евроцентристский полюс культурного развития ориентируется на ценности индустриально-урбанистической цивилизации. Здесь все естественные отношения, которые подчиняли и интегрировали молодого человека в локальную общность с ее тесной личностной (натуральной или родственной) зависимостью, распадаются, и связи индивида и общества приобретают опосредованный деньгами, отчужденно-анонимный рыночный характер. Это позволяет отдельному индивиду автоматизироваться, быть прямо или опосредованно независимым субъектом социализации. Он впервые получает возможность раскрепощения и развития своей личности, творческого потенциала, хотя и попадает в тиски денежно-экономической зависимости от жесткого и безликого рынка. И хотя авторитарно-огосударственное общество на стадии перехода от аграрного к индустриальному обществу искажает, деформирует и шантажирует эти сущностные признаки городской и индустриально-рыночной цивилизации, тем не менее прогресс в развитии городского человека относительно сельского несомненен.

Полюс пан-тюркизма основывается на традициях аграрно-кочевой цивилизации и господстве патриархального родоплеменного (жузового) патерналистского менталитета аульной среды. К нежданно свалившемуся суверенитету казахский народ пришел обремененный как старыми дореволюционными болезнями, так и приобретенными советскими: трайбализм, жузовые междоусобицы, родовое чванство,

регионализм. Процессы социальной интеграции и аккультурации в транзитивном обществе так и не сформировали у большинства казахов прочных навыков культуры труда, профессиональной компетенции и уважения к высокотехнологичному труду, не выработали личностное индивидуальное начало. Быть начальником, полицейским, сидеть у котла с черпаком — это было и остается наиболее престижным, естественным стремлением для многих казахских маргиналов, выходцев из аула.

С учетом особенностей исторического и цивилизационно-культурного развития населения страны можно типологизировать ряд культурных моделей социализации. Параметры модели социализации обусловлены межкультурными противоречиями между социокультурными полюсами общества и определяются соотношением возможностей согласования и удовлетворения базовых, социальных и духовных потребностей молодежи по отношению к цивилизационно-исторической вертикали или оппозиции «аул—город». Прежде всего, выделяется многочисленная *традиционная модель социализации*, присущая многочисленной части аульной молодежи и городских мигрантов, первое поколение которых родилось в казахском (или смешанном) ауле с его традиционно-патриархальной культурой, авторитетом старших, приоритетом рода, жуза и, в конечном счете, государства над отдельной личностью. Обычно они заканчивают казахскую школу, говорят и мыслят преимущественно на казахском языке, по отношению к ним русско-европейская культура выступает как иноэтническая, чужеродная культура. При переезде в русскоязычный город с его индивидуалистической цивилизацией, иноязычной языковой средой они испытывают сильный социально-психологический дискомфорт, культурный шок. И хотя они постепенно осваивают городской образ жизни, новые ценностные ориентации и привычки, тем не менее, изжить свою маргинальность и традиционную ментальность им не удается. Воспроизводя казахские традиции и обычаи, они навсегда остаются в культурно-языковой оппозиции русскоязычной городской культуре; их культурный код описывается понятиями жузового трибализма, землячества, характерного для маргиналов всего мира антисемитизма и ксенофобии, чинопочитания, лояльности к культу силы и авторитаризма. В память о прошлых обидах модель социализации строится на постколониальном синдроме неполноценности, идеях национал-реваншизма («нас давили, теперь мы будем давить») и исламизации.

Следующую модель социализации казахстанской молодежи можно назвать *мобилизационной*. Она характерна для русскоязычной молодежи с сельской местности и некоторой части казахской молодежи, находящейся на стыке двух культур — казахской и русско-европейской, между аульной и городской культурой. Ведущим типом развития (общества и соответствующей ему социализации) в данном случае является личностное развитие, ориентированное на достижение чрезвычайных целей с использованием чрезвычайных средств и чрезвычайных организационных форм. Отличительной его чертой является то, что оно происходит под влиянием внешних, экстремальных факторов, прежде всего, неравных стартовых условий социализации по сравнению с урбанизированной молодежью. Они характеризуются этнокультурным и языковым дуализмом (они наполовину казахи, наполовину русские) и двумя главными детерминантами — сельским происхождением (цивилизационный компонент) и русским образованием (этнокультурный компонент). Среди окончивших среднюю школу на русском языке в 1991 г. было почти 40 % казахов. Они более толерантны к неказахским этносам, органично впитали в себя как русско-европейскую, так и традиционно казахскую культуру, говорят и мыслят по-русски так же легко, как и по-казахски, хотя не все из них владеют литературным казахским языком.

Наконец, *модернизационная модель социализации*, характерная для городской русскоязычной молодежи, среди которой выделяется малочисленная (менее 3–5 %) группа выходцев из семей казахских интеллигентов второго и третьего поколения. Они с детства как в родной стихии выросли в городской русско-европейской культуре, а русский язык чаще всего является их родным и единственным. В этой связи хотелось бы остановиться на некоторых аспектах культурного измерения русской культуры как культуры донора. Как продукт городской цивилизации, они более восприимчивы к индивидуалистическому рыночному мироощущению с его опорой на собственную личность, а не на родовые общинно-коллективистские или этатистские приоритеты. Преодолевая исходную маргинальность, инерцию кочевой ментальности, отсутствие традиций оседлой и индустриальной цивилизации, новое поколение казахской интеллигенции находится в сотрудничестве со значительной частью славяно-европейских этносов, они более восприимчивы к идеалам западной демократии, гуманизма, либерализма, интернационализма и общечеловеческих ценностей. В этой связи не с узкоэтнической, а с широкой универсально-цивилизационной точки зрения, «обрусение» означает не столько регресс или потерю своей этнокультурной идентичности, сколько цивилизационную развитость, интеграцию

в западноевропейскую культуру свободной личности, покоящейся на классическом гуманистическом фундаменте античной культуры (именно так нужно оценивать презрительную по отношению к казахам поговорку среди узбеков: «Если хочешь стать русским, стань сначала казахом») [1. С. 15].

Опираясь на культурно-историческую типологию и многообразие социокультурного мира (концепции Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А. Тойнби, Э. Мейера и др.), относительная зрелость городской казахской молодежи объясняется тем, что полная трансформация и обновление культурно-психологических, цивилизационных и мировоззренческих ценностей, ориентиров и установок происходит медленно, лишь через три поколения. Это наводит нас на мысль о том, что сакраментальная фраза «Молодежь — наше будущее» имеет тот смысл, что это будущее не станет простым воспроизведением прошлого и настоящего, а будет чем-то лучшим, более совершенным, более фантастичным, чем-то, что уже есть.

К этому стоит добавить интересное замечание Ю.А. Зубок и В.И. Чупрова, применивших для характеристики данного свойства молодежи рискологическую концепцию [11]. Они пишут: «Молодые люди стремятся все больше полагаться на себя, зачастую отрицая опыт родителей. Тем самым в рисковом поведении фактически отражается потенциальная способность молодежи к социальному творчеству и социальной активности. Причем стремление к новому опыту, как правило, не обременено рефлексией по поводу риска ошибиться» [11. С. 76]. Отсутствие в сознании риска ошибиться — важная черта инновационного потенциала молодежи.

Литература

1. *Арекулов, Н., Масанов, М.* Казахстан между прошлым и будущим. — Алматы: Берен, 1994.
2. *Бек, У.* Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. — М.: Прогресс-Традиция, 2000.
3. *Гумилев, Л.Н.* Этнос и ландшафт. // Известия Всесоюзного географического общества. — 1968. — № 3.
4. *Ежова, Ю.А.* Культурная идентификация личности в поликультурном пространстве. // Регионология. — 2010. — № 1. — С. 42–50.
5. *Кабдаррахманов, К.* Казахская урбанистическая идентичность. // Мысль. — 2005. — № 5. — С. 14–19.
6. *Мид, М.* Культура и мир детства: Избранные произведения. — М.: Педагогика, 1988.
7. *Леви-Стросс, К.* Первобытное мышление. — М.: Прогресс, 1999.
8. *Российская диаспора на пространстве СНГ.* — М., 2007.
9. *Тесленко, А.Н.* Культурная социализация молодежи: казахстанская модель. Монография. — Саратов-Астана, 2007.
10. *Флиер, А.Я.* Мультикультурность. // Обсерватория культуры. — 2008. — № 2. — С. 21–28.
11. *Чупров, В.И., Зубок, Ю.А., Уильямс, К.* Молодежь в обществе риска. — М.: Наука, 2003.
12. *Шаханова, Н.* Мир традиционной культуры казахов: этнографические очерки. — Алматы: Казахстан, 1998.

53. Елизаров С.Г.

Курск

ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ГРУПП В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ (РАЗВИВАЮЩИХ) СОЦИАЛЬНЫХ СРЕД¹

Противоречивые общественно-политические процессы, происходящие в современной России, привели к существенной трансформации мотивационно-ценностных оснований молодежной субкультуры, отношения современной молодежи к окружающей социальной действительности, к социальной среде. В этой связи

¹ Работа поддержана грантом РФНФ, проект 11-06-01102а.

особое значение приобретают исследования взаимоотношений субъекта и социальной среды, и в частности исследования способности субъекта включаться в жизнедеятельность окружающих его инновационных социальных сред на уровне «субъекта социальной активности» [1]. Исследования такого рода на уровне «малая группа — социальная среда» до настоящего времени либо представлены недостаточно, либо не представлены вовсе, хотя актуальность данного вопроса неоднократно отмечалась в психологической литературе [3].

Целью проведенного нами исследования являлось установление роли взаимодействия с малыми группами, инициированного социальной средой инновационного типа, в динамике мотивационно-ценностной включенности молодежной учебной группы, проявляющейся в изменении формы мотивационно-ценностной включенности молодежной группы. Общий план исследования включал в себя проведение трех этапов, в ходе которых осуществлялось измерение компонентов мотивационно-ценностной включенности [2] по единой процедуре. В качестве объекта исследования выступали постоянные и временные молодежные учебные группы, участники летних сборов в обозначенных молодежных и студенческих объединениях.

Мотивационно-ценностная включенность молодежной учебной группы рассматривается нами как динамическое социально-психологическое свойство малой группы, направленное на оптимизацию ее взаимодействия с социальной средой, элементом которой является группа [2]. Отличительной особенностью инновационной (развивающей) социальной среды является особое содержание образовательного процесса, задающееся рядом важных социально-психологических принципов, благодаря которым такие социальные среды имеют существенные психологические отличия от иных сред (например, общеобразовательной школы) [4]. Роль психологов и педагогов в такой социальной среде заключается в том, чтобы задать единые «правила игры», а обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих обучающихся. В качестве исследовательской базы выступали экспериментальные площадки лаборатории социальной психологии Курского госуниверситета: школа молодежных лидеров Курской области «Комсорг» и объединенный молодежный центр Курской области «Монолит».

Анализ данных первоначального замера во временных молодежных группах (созданных лишь на период учебных сборов в молодежных центрах) позволил установить, что наиболее распространенными формами мотивационно-ценностной включенности учебных групп являются формы, связанные с преобладанием того или иного варианта отстраненности (отстраненно-позитивная, отстраненная и отстраненно-негативная). Менее распространенными оказались позитивные (позитивная и позитивно-отстраненная) формы. Распространенность негативных (негативно-отстраненная и негативная) форм оказалась наименее выраженной.

Анализ данных первоначального замера в постоянных молодежных группах (созданных до периода учебных сборов в молодежных центрах в условиях иных образовательных социальных сред: школьные и студенческие клубы, творческие коллективы старших школьников и студентов и т. д.) позволил установить, что наиболее распространенными формами мотивационно-ценностной включенности в таких группах также оказались формы, связанные с преобладанием того или иного варианта отстраненности (отстраненно-позитивная, отстраненная и отстраненно-негативная). Распространенность позитивных (позитивная и позитивно-отстраненная) и негативных (негативно-отстраненная и негативная) форм мотивационно-ценностной включенности в таких молодежных учебных группах была практически идентичной.

Полученные результаты мы связываем со сложившейся у постоянных учебных групп системой групповых мотивов взаимодействия с различными социальными средами, в т. ч. и инновационными, элементами которых предстояло стать исследуемым группам на период проведения летних учебных сборов. В учебных же группах временного типа данная система мотивов находилась лишь в процессе своего становления, на который, несомненно, оказывала непосредственное влияние создававшая учебную группу инновационная социальная среда. Кроме того, по естественным причинам данная система мотивов находилась в самом начале своего формирования.

Анализ динамики мотивационно-ценностной включенности временных учебных групп по результатам повторного замера показал, что в целом наиболее распространенными формами мотивационно-ценностной включенности малых групп вновь оказались формы, связанные с преобладанием и некоторым увеличением, по сравнению с первым замером, того или иного варианта отстраненности (отстраненно-позитивная, отстраненная и отстраненно-негативная) при отсутствии групп с собственно

отстраненной формой. Распространенность позитивных (позитивная и позитивно-отстраненная) форм по сравнению с первым замером оказалась практически неизменной, в то время как распространенность негативных (негативно-отстраненная и негативная) форм существенно уменьшилась.

Проведение повторного замера позволило нам и в постоянном типе групп выявить некоторые динамические изменения распространенности форм мотивационно-ценностной включенности. Наиболее распространенными формами мотивационно-ценностной включенности малых групп оказались формы, связанные с преобладанием и даже увеличением, по сравнению с первым замером, того или иного варианта отстраненности (отстраненно-позитивная, отстраненная и отстраненно-негативная). Распространенность позитивных (позитивная и позитивно-отстраненная) форм по сравнению с первым замером оказалась значительно ниже при полном отсутствии собственно позитивной формы, а распространенность негативных (негативно-отстраненная и негативная) форм оказалась по сравнению с первым замером практически неизменной.

Полученные результаты мы связываем с уровнем сформированности ценностной структуры групп обоих типов, а также с общей тенденцией изменения ценностей и ценностных ориентаций у современного юношества. Несмотря на это, среди временных учебных групп нами все же обнаружена тенденция сближения ценностей группы с ценностями социальной среды, что нашло свое отражение в динамике форм мотивационно-ценностной включенности в группах. Данное обстоятельство мы связываем как с фактом создания группы инновационной социальной средой, так и с ее влиянием на группы данного типа в процессе проведения летних учебных сборов.

Проведение итогового замера во временных учебных группах показало, что наиболее распространенными формами оказались позитивные формы (позитивная и позитивно-отстраненная), показавшие значительную положительную динамику от первого к третьему, итоговому замеру. Значительно выраженными оказались и отстраненные формы (отстраненно-позитивная, отстраненная и отстраненно-негативная). В тоже время на данном этапе исследования в группах с такими формами была установлена выраженная отрицательная динамика, прежде всего по сравнению со вторым замером. Также несколько увеличилось число групп с негативными (негативно-отстраненная и негативная) формами, по сравнению со вторым замером, что оказалось близким к результату первого, исходного замера.

Наиболее распространенными формами мотивационно-ценностной включенности по результатам итогового замера в постоянных группах оказались «отстраненная» форма, показавшая все же отрицательную динамику по сравнению со вторым замером, и отстраненно-позитивная форма, не изменившаяся по сравнению со вторым замером. Менее распространенными оказались позитивно-отстраненная и негативно-отстраненная формы, причем заметной оказалась положительная динамика распространенности позитивно-отстраненной формы по сравнению со вторым замером и определенная отрицательная динамика негативно-отстраненной формы. Значительной оказалась динамика выраженности на данном этапе позитивной формы, хотя в абсолютном значении позитивно-включенных групп в целом к концу исследования оказалось меньше по сравнению с первым замером. Наименее распространенной формой мотивационно-ценностной включенности среди исследованных групп оказалась отстраненно-негативная форма, показавшая существенную отрицательную динамику по сравнению со вторым проведенным замером.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что источником выявленных различий являются, по нашему мнению, прежде всего особенности процесса и место формирования социальной установки на взаимодействие малой группы с инновационной социальной системой. Если постоянные учебные группы в период проведения летних учебных сборов включались в инновационную социальную среду, уже имея определенную социальную установку группы, то у временных групп процесс формирования такой социальной установки совпал как с началом формирования и первоначального развития собственно группы, так и с местом ее формирования, испытывающим значительное влияние инновационной социальной среды, выступавшей создателем и организатором учебной группы.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что источником динамических особенностей мотивационно-ценностной включенности молодежных групп являются особенности процесса и место жизнедеятельности групп обоих видов — инновационная социальная среда, которая всем комплексом воспитательных воздействий на группу и личность создает условия для взаимодействия членов групп между собой в рамках данной социальной среды и между малой группой и самой социальной средой инновационного типа.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.
2. *Елизаров, С.Г.* Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему: опыт исследования. — Курск: Курский государственный университет, 2009.
3. Макропсихология современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. — М.: Институт психологии РАН, 2009.
4. *Чернышев, А.С., Лунев, Ю.А., Лобков, Ю.Л., Сарычев, С.В.* Психологическая школа молодежных лидеров. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

54. Кузнецова А.В.

Москва

ОБРАЗЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО СТРАНЫ В КОНТЕКСТЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ВОСПОМИНАНИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ¹

В обстановке высокой социальной турбулентности прошлое, каким бы оно ни было, всегда является ресурсом как для отдельного человека, так и для социальной общности в целом. Стоит отметить возросший в последнее время научный интерес к повседневным формам коллективных воспоминаний, понятиям «память поколений» и «коллективная память», рассматриваемым во многих иностранных и все в большем числе отечественных исследований [1, 4]. Вероятно, в условиях быстрых социальных изменений обращение к прошлому становится одним из возможных способов справиться с неопределенным и ускользающим настоящим, обрести точку отсчета, рамку сравнения.

Классическое определение коллективной памяти приписывают М. Хальбваксу, именно к его учению восходит историческими корнями изучение данного феномена. В своих работах он рассматривал коллективную память как историческую память группы, дающую ориентиры индивидуальному сознанию, помогающую справляться с актуальными кризисами и конфликтами [3].

В данной статье речь пойдет об исследовании 2011 г., основная задача которого заключалась в определении структуры, содержания коллективной памяти, связанной с суждениями и представлениями о политической власти и истории страны. В исследовании участвовали 345 человек, из них: 121 студент (возраст от 18 до 23 лет), 115 работающих взрослых (возраст от 25 до 55 лет) и 109 неработающих пенсионеров (возраст от 60 до 86 лет). Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с их воспоминаниями и суждениями о политической власти, в т. ч., перечислить исторические события, которые, с их точки зрения, можно было бы назвать эпохальными. В результате контент-анализа высказываний были выделены наиболее часто упоминаемые события для каждой из групп (диаграмма 1).

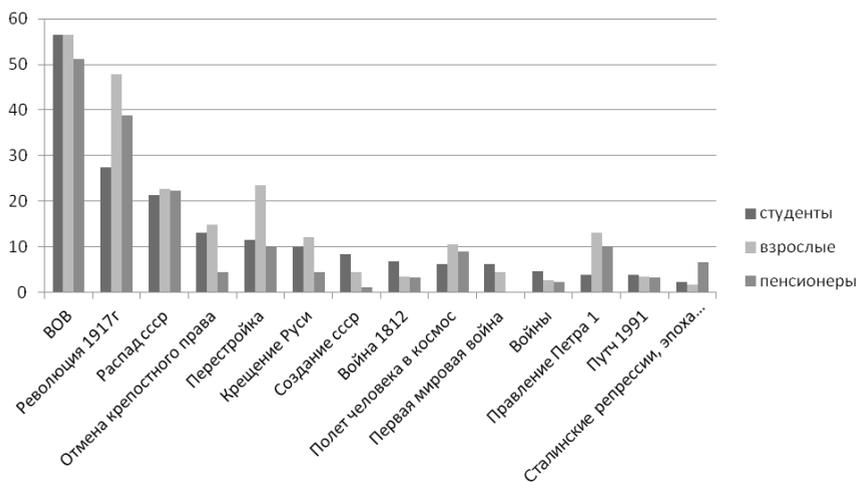
Наиболее часто упоминаемыми оказались следующие события: победа в Великой Отечественной войне (55 % респондентов), революция 1917 г. (38 %), распад СССР (22 %), перестройка (15 %), отмена крепостного права (11 %), крещение Руси (9 %), правление и реформы Петра I (9 %), полет человека в космос (8 %), создание СССР (5 %).

При сравнении ответов респондентов различных возрастов было обнаружено следующее. Ответы взрослых во многом схожи с ответами студентов при изменениях в порядке частоты упоминания событий. Так, перестройка вспоминается взрослыми чаще (23 %), чем студентами (11 %).

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ грант № 12-36-01024.

Диаграмма 1

Какие события в истории страны Вам кажутся наиболее значимыми?



Ответы респондентов пенсионного возраста, в отличие от других возрастных групп, содержат упоминания событий сталинской эпохи (включая репрессии, восстановление после войны и эпоху правления Сталина в целом) — 7%, а также события советского периода (первые пятилетки, ударный труд, экономический подъем после войны) — 5%.

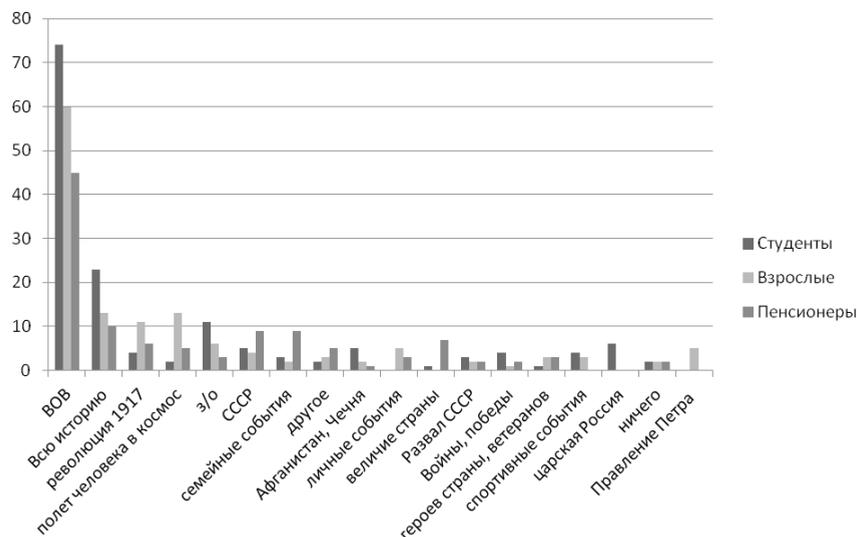
Кроме того, в целях изучения механизмов сохранения и забвения информации при конструировании коллективных воспоминаний нами были заданы вопросы «Какие события должны помнить Ваши дети?»

Отвечая на этот вопрос, абсолютное большинство респондентов упоминало Великую Отечественную Войну (диаграмма 2).

Интересно, что только взрослые отметили правление Петра I, и только студенты — период царской России.

Диаграмма 2

Какие события должны помнить Ваши дети?



В задачи исследования входило также изучение коллективных воспоминаний о наиболее важных персонах в прошлом нашей страны. Согласно инструкции, респонденты называли пятерых наиболее значимых, с их точки зрения, политических деятелей в истории России и описывали их. По итогам самыми часто упоминаемыми персонами являются (табл. 1): Петр I (был упомянут 62 % респондентов), И.В. Сталин (57 %), В.И. Ленин (49 %), В.В. Путин (38 %), М.С. Горбачев (33 %), Б.Н. Ельцин (29 %), Екатерина II (17 %), П.А. Столыпин (13 %), Александр II (13 %), Н.С. Хрущев (10 %). Показательно, что возглавляющий список Петр I получал похожие показатели в нескольких исследованиях близкой тематики [1, 4].

Списки наиболее часто упоминаемых политических деятелей у студентов и взрослых не имеют значимых отличий и совпадают с данными в целом по выборке, описанными выше. В то же время респонденты пенсионного возраста чаще всего называли И.В. Сталина (63 %), а Петр I (54 %) находится только на втором по частоте упоминания месте, равно как и В.И. Ленин (54 %). Стоит отметить, что разница в процентах не является значительной и скорее указывает на тенденцию, нуждающуюся в уточнении.

Таблица 1

Наиболее значимые деятели в истории страны

Персонаж	Студенты, %	Взрослые, %	Пенсионеры, %	Общий итог, %
Петр I	63	67	54	62
Сталин	51	58	63	57
Ленин	41	52	54	49
Путин	47	36	28	38
Горбачев	20	49	33	33
Ельцин	34	28	23	29
Екатерина II	18	18	14	17

Интересен тот факт, что фамилия Л.И. Брежнева не оказалась в числе наиболее популярных среди респондентов, в то время как в исследовании структуры социальных представлений о различных периодах истории СССР, проведенном Т.П. Емельяновой в 2008 г. [2], представители тех же групп отметили время правления Л.И. Брежнева в качестве наиболее благоприятного для населения страны и достаточно широко и подробно высказывали свое мнение об этом политике. Вероятно, причина противоречия кроется в формулировке вопроса: в представлениях респондентов Л.И. Брежнев значим в контексте обеспечения комфортных условий жизни каждого отдельного гражданина, но не имел критического значения в истории страны. Таким образом, мы можем выдвинуть предположение об обособлении в представлениях респондентов их собственной жизни от истории страны в целом.

В данном исследовании также были рассмотрены характеристики, даваемые респондентами указанным историческим деятелям. Отметим, что описывая и Петра I, и И.В. Сталина, респонденты преимущественно говорили о способностях и определенных личностных качествах, но в первую очередь использовали категории силы и могущества. При этом в описаниях Петра I преимущественно попадались следующие: «сильный», «властный» и «жесткий», в то время как среди описаний И.В. Сталина гораздо больше понятий, связанных с жестокостью и террором.

Подводя итоги, отметим преобладающую общую гомогенность коллективных воспоминаний об историческом прошлом страны. Представители всех поколенческих групп в большинстве случаев называли одни и те же события и деятелей и давали им оценку, пользуясь одинаковыми категориями. Обнаруженные различия по отдельным случаям могут рассматриваться как демонстрирующие отличительные черты той или иной возрастной когорты и, вероятнее всего, связаны именно с уникальной историей жизненного опыта, а также со специфическими актуальными потребностями и ценностями каждой из них. Таким образом, данное исследование позволило выявить наиболее общие черты коллективных воспоминаний россиян о своем историческом прошлом и наметить вероятные пути дальнейших разработок проблематики феноменов массового сознания.

Литература

1. *Емельянова, Т.П.* Коллективная память с позиций конструкционизма. // Междисциплинарные исследования памяти / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — С. 17–32.
 2. *Емельянова, Т.П.* Культурная травма: социально-психологические аспекты. // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.И. Артемьева. — М.: Институт психологии РАН, 2008.
 3. *Левинсон, А.Г.* Массовые представления об «исторических личностях». // Одиссей. Человек в истории. — М.: Coda, 1996. — С. 252–267.
 4. *Хальбвакс, М.* Коллективная и историческая память. // Неприкосновенный запас. — 2005. — № 2–3. — С. 8–27.
 5. Collective memory of political events / Eds. J. Pennebaker, D. Paez, B. Rime. — Mahaw, N.J., 1997.
-

УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ¹

- Адмиральская И.С. — 60
Алексеев М.А. — 131
Альперович В.Д. — 48
Антонова З.С. — 112
Бойко О.М. — 32
Боровиков Д.А. — 79
Бузмакова А.В. — 67
Бычкова Е.Д. — 147
Васина В.В. — 16
Васюра С.А. — 62
Виноградова Е.Е. — 42
Вологжанинова Е.А. — 150
Воробьева Л.А. — 88
Воронцова О.Ю. — 32
Габбасов Р.Ф. — 97
Ганеева А.А. — 105, 108
Гауэрт В.Р. — 69
Главатских М.М. — 112
Григорьева М.В. — 114
Грошев И.В. — 52
Данилова Е.А. — 81
Елизаров С.Г. — 164
Казарина Н.Г. — 110
Казьмина О.Ю. — 32
Калиненко А.А. — 90
Кириллова М.К. — 64
Киршина Л.Н. — 150
Королева К.И. — 121
Коршунов Н.И. — 69
Кузнецова А.В. — 167
Кузьмина О.В. — 48, 42
Кузьмичева Е.О. — 127
Лебедчук П.В. — 129
Леонов И.Н. — 23
Леонов Н.И. — 6, 97, 131
Мазилев В.А. — 8, 10
Мерзлякова Д.Р. — 34, 99
Минияров В.М. — 105
Молчанова Е.А. — 158
Монастырев С.Н. — 72
Мурадалиев А.А. — 138
Мурзина Г.А. — 133
Мухачева Е.Н. — 147
Наумова Т.А. — 131
Никитин А.А. — 64
Помыткина Т.Ю. — 86
Попельницкая Т.Б. — 93
Пошехонова Ю.В. — 67, 77, 127
Причинин А.Е. — 141
Причинина А.В. — 141
Прыгин Г.С. — 24
Савва Н.В. — 136
Семкова М.П. — 34
Семыкин В.А. — 129
Сергеев С.Ф. — 153
Сергеева Д.Н. — 100
Спиридонов Я.В. — 13
Тарасова Л.Е. — 114
Тесленко А.Н. — 160
Ткаченко Н.Н. — 72
Филатова Ю.С. — 69
Фирсова А.А. — 77
Халитов Р.Г. — 16, 19
Хасан Б.И. — 93
Хачатурова М.Р. — 56
Хисматуллина А.Н. — 124
Цибульников В.Е. — 117
Шалаев В.И. — 34
Шамионов Р.М. — 29
Якиманская И.С. — 144
Яльцева Н.В. — 69
Янчук В.А. — 10

¹ После фамилии автора указан номер страницы.

Lingua Socialis

Под редакцией *Н.И. Леонова*

СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА

Выпуск 4

Корректор *Т.В. Репина*

Компьютерная верстка *М.С. Селиверстовой*

Дизайн обложки *М.С. Селиверстовой*

Сдано в производство 02.08.2012. Печать офсетная.

Гарнитура Arial Narrow. Формат 70х100/16

Заказ № 1344.

Издательский дом «ERGO»

<http://www.ergo-izhevsk.ru>

Отпечатано с оригинал-макета заказчика.

КнигоГрад — типография

г. Ижевск, ул. Кирова, 172

издательство-типография.рф

Отпечатано в России

ISBN 978-5-98904-154-1